

Horst Gronke

Das Sokratische Gespräch in Forschung und Lehre

1. Vorbemerkung
2. Wissenschaft als Dialog
3. Die antiken Wurzeln des Sokratischen Gesprächs
 - 3.1. Aristoteles: Praktischer Syllogismus und Stadionmodell als Orientierungen für das Sokratische Gespräch
 - 3.2. Platons Modell kritisch-reflexiven Argumentierens: Sokratische Elenktik
4. Die Dialogpragmatik als Grundlage einer modernen Anwendung des Sokratischen Gesprächs
5. Praxeologie des Sokratischen Gesprächs in Forschung und Lehre

1. Vorbemerkung

Ein Sokratisches Gespräch geht von einer Frage zweiter oder dritter Ordnung aus, d.h. von einer Frage, die nach den Schlussregeln und Grundüberzeugungen fragt, die in der konkreten Urteilsbildung als gültig unterstellt werden. Der methodischen Gestaltung des Sokratischen Gesprächs liegen die Ideen der *Selbständigkeit* (Selberdenken, Autonomie), der *Kooperation* (Miteinanderdenken), des *Wahrheitsbezugs* (Suche nach

vernünftigem Konsens) sowie des *Erfahrungsbezugs* (Orientierung an lebensweltlichen Beispielsituationen) zugrunde.

Vor einigen Jahren leiteten mein Kollege Jens Peter Brune und ich innerhalb der Forschungsgruppe „Ethik und Pädagogik im Dialog“ des Hans Jonas-Zentrums ein in diesem Sinne sokratisch orientiertes Dilemmagespräch über pädagogische Orientierungen. Es ging u. a. um die folgende Frage: „Wie den Lehrenden moralisches Wissen ‚vermitteln‘, (a) sie dazu anleiten, von der eigenen Erfahrung auszugehen und diese reflexiv zu durchdringen oder (b) ihnen das ethische Theoriewissen vermitteln und dieses gemeinsam mit den Lehrenden in Bezug auf ihre Erfahrungen reflexiv durchdringen?“ An diesem Gespräch nahmen Professoren und Dozenten aus verschiedenen Disziplinen (Philosophie, Pädagogik, Soziologie) teil. Sie verständigten sich auf den folgenden Lehr-Grundsatz : *Es ist sinnvoll, von der (Gesprächs-) Erfahrung auszugehen, die für alle nachvollziehbar ist, sinnkritisch das in ihr liegende Wissen ans Licht zu bringen und es als Grundlage für die Vermittlung ethischen Theoriewissens in Anspruch zu nehmen.*

Seit nunmehr 20 Jahren meiner wissenschaftlichen Laufbahn an den Instituten für Fachdidaktik, Pädagogik und Philosophie der Freien Universität Berlin und anderen Universitäten sowie in meiner Trainertätigkeit in der Lehrer- und Dozentenfortbildung verwende ich die in diesem Resultat benannte Methode des Sokratischen Gesprächs, um Verständigungs- und Bildungsprozesse in Gang zu setzen und zu orientieren. Die Sokratische Methode hat mittlerweile international eine besondere Rolle erobert, wenn es um ein Forschen und Lehren geht, das die Potenziale der Beteiligten im gegenseitigen Gespräch fruchtbar machen will. Vor einigen Jahren hat sich zum Beispiel der Präsident der Universität Stanford/USA Gerhard Casper für den Sokratischen Dialog in der universitären Lehre ausgesprochen – damit „die Studenten von den akademischen Lehrern lernen und Wissenschaftler von den Studenten.“¹

Die Sokratische Methode ermöglicht es Forscherkollegen ebenso wie Studenten und Schülern, sich als Lerngemeinschaft zu begreifen. Sie hilft ihnen dazu,

- a) den Verständigungsprozess an einem von allen geteilten Erfahrungswissen entlang zu gestalten,

¹ Zitiert nach: Uwe Schlicht: Lehre, Lehre über alles. Der Tagesspiegel, 5. Nov. 1999, S. 35.

- b) gemeinsame Fragen und Probleme eigenständig zu entwickeln,
- c) sich über Ziele des Miteinanderdenkens zu verständigen,
- d) gemeinsame Weisen der Interpretation und der Beurteilung des Erfahrungswissens zu gewinnen,
- e) sich auf zentrale Voraussetzungen ihrer unterschiedlichen Denk- und Argumentationsweisen zu einigen.

Praxiswissen im eigentlichen Sinne ist *Praxiskunde*. Man beherrscht eine Praxis, man ist *kundig*, wenn man sich in ihr – aufgrund von praktischer Übung – auskennt. Daher werde ich hier gar nicht erst den Versuch machen, in die Sokratische Gesprächsführung innerhalb von Forschung und Wissenschaft lehrbuchartig einzuführen und dadurch die Suggestion zu nähren, man könne eine Praxis (allein) theoretisch lehren. Ich beschränke mich darauf, den Sinn und die argumentativen Grundlagen des Sokratischen Gesprächs darzulegen und hier und da an Beispielen zu veranschaulichen.

2. Wissenschaft als Dialog

„Die geisteswissenschaftliche Abkunft des Prinzips dialogischer Erkenntnis liegt auf der Hand: es ist der platonische Dialog (...). Desgleichen forderte Fichte, daß ‚der wissenschaftliche Unterricht aus der Form einfach fortfließender Rede, die er im Buchwesen auch hat, sich verwandelt in dialogische Form, und eine wahrhafte Akademie, im Sinne der Sokratischen Schule (...) errichtet werde.‘ (1807, 36).²

Wissenschaft ist mehr als nur das Lesen im Buche der Natur (Naturwissenschaften), mehr als das Lesen im Buche der sozialen Tatsachen (Sozialwissenschaften), und auch mehr als das Lesen im Buche des überlieferten Geistes (Geisteswissenschaften) - mit anschließendem Vorlesen. „Der Flug der Eule gilt dem Leben, nicht dem Lehrbuch.“³

2 Frühwald, Wolfgang; Jauß, Hans Peter; Koselleck, Reinhart; Mittelstraß, Jürgen; Steinwachs, Burkhard: Geisteswissenschaften heute. Eine Denkschrift. Frankfurt a. M.: Suhrkamp, 1991, S. 60.

3 Mittelstraß, Jürgen: Der Flug der Eule. Vor der Vernunft der Wissenschaft und der Aufgabe der Philosophie. Frankfurt am Main: Suhrkamp, 1989.

Wissenschaft ist immer schon Forschung und Lehre in einem. Das heißt: Nicht wird *erst* geforscht und *dann* mitgeteilt bzw. belehrt, sondern Forschung und Mitteilung (lernendes Lehren) gehen in eins. Forschung hat einen *Gegenstandsbezug*, sie zielt darauf ab, Wissen über die Welt zu gewinnen. Forschung hat auch einen *Personenbezug*, sie realisiert sich in der Bemühung, Wissen gegenüber sich und anderen zu rechtfertigen: sie ist immer schon Lehre, nämlich dialogische Rechtfertigung. Der Sokratische Dialog ist die Urform der wissenschaftlichen Praxis.

Ein „Wissen“, das nur der Anhäufung von Daten und der Eingliederung dieser Daten in die Netze der wissenschaftlichen Disziplinen dient, ist kein Wissen. Es wäre – obwohl nicht selten mit großen Denkleistungen verbundenes - bewusstloses Herbeischaffen von Resultaten - von verwertbaren, aber unbegriffenen Resultaten. Eine Aufgabe lösen, etwas rauskriegen ist Technik, aber kein Begreifen. Begreifen, Untersuchen, Rechenschaft geben forderte Sokrates von sich und seinen Schülern.

„Denn nicht jetzt nur, sondern schon immer habe ich ja das an mir, dass ich nichts anderem von mir gehorche, als dem *lógos*, der sich mir bei der Untersuchung als der beste zeigt.“⁴

Dialogisches Lehren, dialogisches Forschen darf keine Mode sein, die dem Zeitgeist (also dem Schein nach) oder der öffentlichen Popularität zuliebe betrieben wird. Platons Dialoge dürfen nicht als sekundäre Fassungen fürs einfache Volk verstanden werden, hinter denen seine eigentliche, in wissenschaftlichen Traktaten verfasste, professionelle Lehre stünde. Dialogische Lehre darf auch nicht aus bloß didaktischen Motiven heraus betrieben werden (z.B. Motivation/Animation durch dialogischen Unterricht). Lehren und Forschen bedeutet vielmehr: sich gegenseitig verstehen und prüfen.

Jede wissenschaftliche Praxis (als Einheit von Forschung und Lehre) ist von Hause aus sokratisch-dialogisch. Und das gilt allgemein für das Unterrichten und Bilden - im Kindergarten wie in der Grundschule, in der universitären Lehre wie der wissenschaftlichen Forschung. Doch jeder weiß, wie es in den Schulen, den Hochschulen und den Forschungseinrichtungen in der Regel läuft: Man hat die besten Ursprünge der (schulischen und wissenschaftlichen) Bildung vergessen und beiseite geschoben.

4 Platon, Kriton, 46 d.

In Schule und Unterricht: „Der Frontalunterricht (...) ist zwar zurückgegangen zugunsten von Projektarbeit, Einzelarbeit, Freiarbeit und Gespräch. Aber ein großer Teil von diesem ist gar kein Gespräch, sondern, wie die Kinder sagen, Gelaber - ein Ausstreuen von Meinungen, Zustandsbeurteilungen, zufälligen Kenntnissen; man geht nicht auf den anderen ein, kann es meist nicht, weil die Runde zu groß ist und man nicht dann drankommt, wenn das eigene Argument dran wäre. An professionellen öffentlichen Podiumsdiskussionen hat man gelernt, daß man das hinnehmen muß. Also haben die Pädagogen - nicht ohne sich auf Platon-Sokrates zu berufen - das ‚Unterrichtsgespräch‘ eingeführt und, da dies stets auszufern droht, das ‚gelenkte Unterrichtsgespräch‘ erfunden. Dem aber fehlt, was das Gespräch im kleinen Kreise zum platonischen Bildungsmittel macht: die, mit Verlaub, ‚strenge Offenheit‘, die auch zum Scheitern führen kann und jedenfalls weder Irrgänge noch mäandrische Schleifen noch kühne Sprünge vermeidet, an denen wir mehr lernen als durch fahrplanmäßige Ankunft am Ziel.“⁵

In Wissenschaft und Forschung: Kürzlich unterhielt ich mich mit einem befreundeten Mathematiker. Er berichtete über seine Forschung in einem interdisziplinär zusammengesetzten Team. Die Forscher waren mit dem Fortgang ihrer eigenen Arbeiten ganz zufrieden. Aber die Zusammenarbeit funktionierte nicht so recht. Mein Freund hatte z.B. lange Zeit den Eindruck, dass ein Kollege von ihm, ein Physiker, nicht recht verstand, was es mit seiner mathematischen Forschung auf sich hatte. „Physiker denken wohl in eine andere Richtung als Mathematiker.“ Erst mit der Zeit, mit der Bemühung, die Denkweisen des jeweils anderen nachzuvollziehen, kam dann doch ein gewisses gegenseitiges Verständnis zustande. Wenigstens entstand eine Ahnung, dass die Forschungen des Kollegen nützlich für die eigenen Forschungen sein könnten, dass sie neue und interessante Perspektiven eröffnen könnten.

Das war (in diesem Falle) noch einigermaßen gut gelaufen. Aber es hatte eine lange Zeit gedauert, bis sich so etwas wie ein anfängliches gegenseitiges Verständnis der jeweiligen Forschungsaktivitäten ergeben hatte. Und es war nicht effektiv gewesen.

Hätten die beiden Forscher (bzw. das Forscherteam) über grundlegende Fragen bzw. Perspektiven ihrer gemeinsamen Forschung Sokratische bzw. sokratisch orientierte Gespräche geführt, wäre die Chance zu

5 Hentig, Hartmut von: Bildung. Ein Essay. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft, 1996, S. 115.

frühzeitiger gegenseitiger Verständigung und zu wirklich interdisziplinärer (nicht bloß vorwiegend multidisziplinärer) Forschung wesentlich gestiegen.

Das sind Thesen, die sich nur in der praktischen Erprobung als gültig erweisen können. Ich werde hier versuchen, gute Indizien für diese Thesen beizubringen, indem ich die Methodik der sokratischen Argumentation und den philosophischen Hintergrund des Sokratischen Gesprächs erläutere. Gelegentliche Beispiele Sokratischer Verständigung in Forschung und Lehre versinnbildlichen die Darlegungen.

3. Die antiken Wurzeln des Sokratischen Gesprächs

Nicht nur sokratisches Argumentieren sondern jedes Argumentieren ist ein Abenteuer – oder es *könnte* ein Abenteuer sein, wenn fehlendes Selbstvertrauen nicht die ängstliche und in vielen Bildungsanstalten provozierte Vermeidungsreaktion sowohl der Lernenden als auch der Lehrenden hervorriefe, vorschnell Halt bei verbrieftem und tradiertem Lehrwissen zu suchen.⁶ Natürlich können wir im Handlungs- und Entscheidungsraum des Alltags und auch in der täglichen Wissenschaftspraxis nicht ständig in diesem Sinne auf Abenteuerreise gehen. Wir sind, wo es darum geht, direkt zu handeln und ergebnisbezogen zu funktionieren, darauf angewiesen, deduktiv (von gesicherten allgemeinen Sätzen zu konkreten Einzelsätzen gelangend) sowie induktiv (vom Einzelfall gewohnheitsmäßig auf allgemeine Gesetzmäßigkeiten schließend) zu denken.

⁶ Wie Unterricht als Lernabenteuer begriffen werden kann, beschreibt Rainer Loska in seinem Buch „Lernen ohne Belehrung“.

Wo sich uns aber ein *Freiraum* (scholé) des Denkens⁷ auftut oder wir ihn uns nehmen (sollten), gibt es keinen Grund, sich auf diese – scheinbar sicheren – Denkweisen zu beschränken. Das gilt im Bereich des praktischen Argumentierens (also auch des Lehrens als einer Praxis), und es gilt ebenso beim theoretischem Argumentieren (jedenfalls dort wo Wissenschaft als Praxis begriffen wird). Überall wo Tätigkeit im Spiele ist, und recht besehen ist jedes Denken eine Tätigkeit (des Geistes und der Zunge), weist das Denken einen Zug zum reflexiven Denken auf. Der Freiraum öffnet sich dort, wo Menschen die eigenen Voraussetzungen ihres Denkens nicht einfach hinnehmen, sondern untersuchend aufdecken und kritisch befragen. Modelle für das reflexive Denken findet man bei Platon und Aristoteles. Diese Modelle sind bis heute aktuell geblieben.

3.1. Aristoteles: „Praktischer Syllogismus“ und das „Stadionmodell“ als methodische Orientierungen für das Sokratische Gespräch

Aristoteles hatte die Unterscheidung (und leider auch die Trennung) zwischen theoretischer und praktischer Philosophie eingeführt. Das streng deduktive Verfahren (apódeixis) will er nur auf die Sache der „Wissenschaft“ (epistéme) angewendet wissen, nämlich auf das, was sich nicht anders verhalten kann, als es tut, auf das, was aus Notwendigkeit ist. Nur bei der theoretischen Erkenntnis – so meint Aristoteles –, können wir von sicheren allgemeinen Prämissen aus beweisen.

7 „Dieselbe, von allen Verwirrungen des Gemüts befreite, in sich erfüllte Ruhe der Seele findet der Philosoph im staunenden Betrachten dessen, was göttlich ist, in der Theorie. Dieses reine Ruhen in sich selbst ist jener Zustand, den Aristoteles ‚unsterblich‘ nennt. Er trägt bei ihm den schlichten Namen scholé – die Muße – im Gegensatz zur Rastlosigkeit – ascholía – des praktischen Lebens. Die Scholastiker haben davon ihren Namen; dass auch die Schule davon ihren Namen hat, möchte man lieber verschweigen.“ (Picht 1969, S. 135).

Wie eine sokratische Erziehung zu Selbstvertrauen und Verantwortungsbewusstsein begründet werden und prinzipiell angelegt sein könnte, habe ich darzulegen versucht in Gronke 2001.

„Wo nämlich eine bestimmte Überzeugung vorliegt und man die Prinzipien kennt, da ist Wissenschaft. Wüsste man diese nicht gewisser als den Schlusssatz, so hätte man die Wissenschaft nur zufällig.“⁸

In der Wissenschaft sei, vorausgesetzt man kennt die Prinzipien, Dialog sekundär. Das richtige Ableiten aus Prinzipien, monologisch durchführbar, sichere die Erkenntnis.

Anders verhält es sich nach Aristotelischer Auffassung in der praktischen Philosophie. Hier können sich die Dinge „so oder anders verhalten“. Die Grundlage der *sittlichen Klugheit*, die eine tugendhafte Haltung auf einen konkreten Fall anwendet, ist bei Aristoteles der *praktische Syllogismus*. Dessen Grundlage bildet eine *allgemeine Handlungsorientierung* (Norm, Wert). Diese wird mit dem kennzeichnenden *Merkmal einer Situation/Tatsache* verknüpft. Daraus folgt dann die *Handlungsentscheidung*. Aristoteles gibt ein einfaches Beispiel für einen praktischen Syllogismus⁹:

- „Wenn man alles Süße kosten soll (allgemeine Prämisse)
- und dieses da als Einzelnes süß ist (konkrete Prämisse),
- so wird der, der dazu in der Lage ist und nicht gehindert wird, dies gleichzeitig auch notwendigerweise tun (konkludierende Handlung).“¹⁰

Liest man diesen praktischen Syllogismus strikt deduktiv, ergeben sich zwei Schwierigkeiten. Zum einen ist es in den meisten Fällen schwierig, eine Norm bzw. einen Wert (oder mehrere Normen bzw. Werte) [allgemeine Prämisse] eindeutig einer Situation bzw. einem Situationsmerkmal [konkrete Prämisse] zuzuordnen. Zum anderen ist es häufig umstritten, ob und in welchem Rahmen die Norm bzw. der Wert [allgemeine Prämisse] sinnvoll und gültig ist. Bei strikt deduktiver Auslegung vermittelt das Modell die unwirkliche Fiktion, zu praktischen Urteilen könne man durch rein deduktives Schließen nach Art eines Algorithmus gelangen.

Man muss sich über die Grundorientierungen und ihre Realisierung dialogisch verständigen. Der sokratisch orientierte Dialog, der darauf abzielt, ist unumgänglich. Und dies gilt - anders als Aristoteles noch meinte - auch für die theoretische Wissenschaft. Denn es gibt keine Wissenschaft, operierte sie

8 Aristoteles, Nikomachische Ethik, 1139 b, 33-35.

9 Die in Klammern gefassten Einschübe in folgendem Zitat sowie dessen Aufgliederung stammen von mir.

10 Aristoteles, Nikomachische Ethik, 1147 a, 29-31.

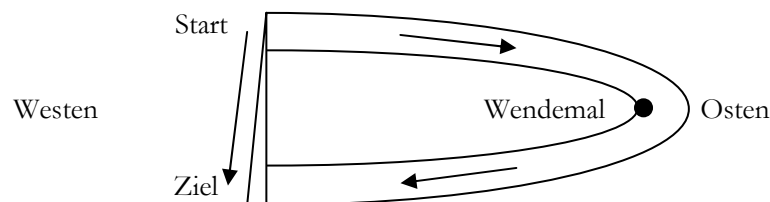
auch noch so unanschaulich, die vollkommen von Wertorientierungen und praktischer Tätigkeit frei ist. Alle Wissenschaft gründet auf Praxis.

An einer versteckten Stelle seiner *Nikomachischen Ethik* hat Aristoteles ein umfassenderes Begründungsmodell entworfen, mit dem er die wissenschaftliche Anwendbarkeit des praktischen Syllogismus gewährleisten wollte. Ich nenne es das *Stadionmodell*.

„Wir dürfen nicht übersehen, dass ein Unterschied besteht zwischen den Untersuchungen, die von den Anfängen ausgehen, und denen, die zu den Anfängen hinführen. Mit Recht pflegte denn auch Platon die Frage zu stellen und zu untersuchen, ob der Weg von den Anfängen kommt oder zu ihnen geht, so wie wenn man im Stadion von den Preisrichtern zur Wendemarke läuft oder umgekehrt. Man muss nämlich vom Bekannten beginnen. Dies ist aber ein Doppeltes: ein Bekanntes für uns und ein Bekanntes an sich. Wir werden wohl mit dem für uns Bekannten anfangen müssen.“¹¹

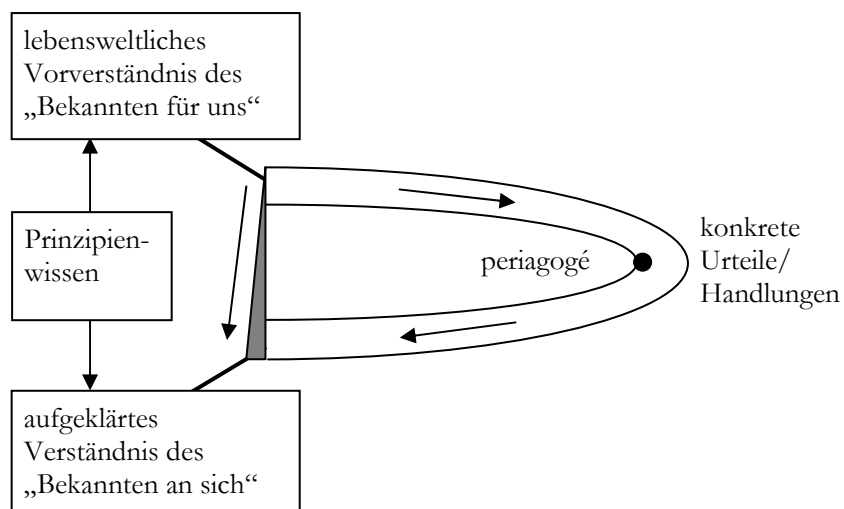
Aristoteles gebraucht hier das Bild des olympischen Doppellaufs „mit Start im Westen um ein Wendemal und Rückkehr zur Startlinie“¹², um sein Modell für reflexives praktisches Argumentieren, die sogenannte *Epagoge*, zu veranschaulichen.

Das Stadionmodell:



11 Nikomachische Ethik, 1095 a, 31-1095 b, 4.

12 Weiler 1981, S. 151.

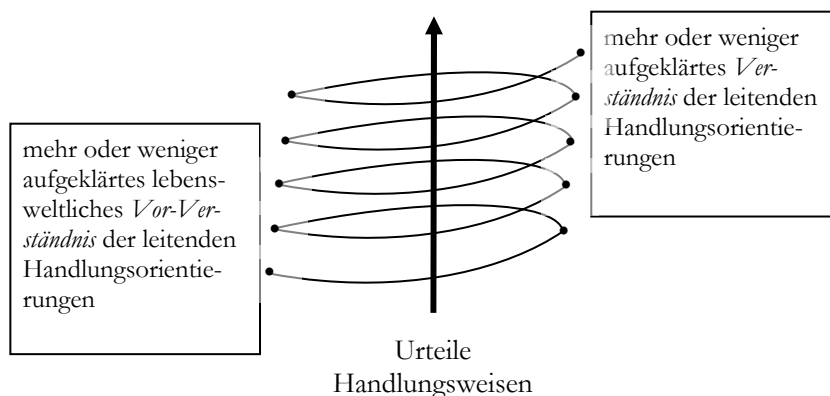


Analog zum Wettkämpfer, der vom Startpunkt zur Wendemarke und dann wieder zurück zum Ausgangspunkt läuft, soll auch der praktisch Argumentierende voranschreiten. Er fängt mit seiner, auf ein Urteil oder eine Handlung zielenden Argumentation nicht am Nullpunkt an, sondern an einem Ausgangspunkt, an dem ihm (aufgrund von Erziehung, Tradition, Kultur) schon eine Menge an Wissen „bekannt“ ist. Wir können nämlich immer schon konkret urteilen und handeln (und tun das ja auch tagtäglich), auch wenn wir unser Wissen häufig nur „dunkel“, als situatives Vorverständnis z.B. unserer grundlegenden Handlungsorientierungen (Prinzipien), haben. Die Welt ist uns bereits vor aller Wissenschaft und expliziter Argumentation „erschlossen“. Daher vollziehen wir den praktischen Syllogismus immer schon unausdrücklich, wenn wir (Wissenschaft treibend und Wissen lehrend) handeln.

Deshalb sind wir, um die Prinzipien der Wissenschaft in reflexiver Einstellung (Einstellung der periagogé als Umkehrung des Denkens) zu ermitteln, nicht auf eine abstrakte Begründung oder gar willkürliche Setzung „erster Sätze“ angewiesen, sondern können den Weg des praktischen Syllogismus von unseren konkreten Urteilen bzw. Handlungen aus gleichsam zurückverfolgen. Hierbei klären wir auf, was uns schon zuvor irgendwie bekannt war – und wir klären zugleich auf, was von diesem „Bekanntes für uns“ den Titel eines „Bekanntes an sich“, von allgemein

gültigen Prinzipien, verdient. Es wird hierbei fortwährend ein Rest an Aufklärungsbedarf bleiben, deshalb müssen wir den Stadionlauf (Vorverständnis – Urteil/Handlung – Verständnis), wenn auch von einem nun aufgeklärteren Vorverständnis aus, von Neuem beginnen usw. Reflexive praktische Argumentationen haben eine zirkuläre Struktur, die Struktur einer „hermeneutischen Spirale“.

Das hermeneutische Spiralmodell der Verständigung:



**3.2. Platons Modell kritisch-reflexiven Argumentierens:
Sokratische Elenktik**

Was Aristoteles theoretisch nachgebildet hat, hatte schon in den Platonischen Dialogen praktische Gestalt gefunden. Die Sokratische Argumentationsweise geht noch über die Aristotelische hinaus. Sie hebt deren konventionalistische Struktur (teilweise) in Richtung auf einen kritischen Dialog auf.

Aristoteles spricht ja der reflexiv-praktischen Argumentation die Geltungskraft einer wissenschaftlichen, wahrheitsfähigen Argumentation ab. Es sei nicht möglich, das „von Natur aus Richtige“ zu erkennen, man müsse sich vielmehr damit begnügen, das in der (Stadt-) Gemeinschaft (Polis) Übliche (Ethos) im Sinne einer Differenzierung des common sense zu entbergen. Allenfalls könne eine gewisse kritische Distanzierung gegenüber der faktisch etablierten Sittlichkeit erreicht werden, indem man sich an einigen allgemein als vorbildhaft geltenden Männern orientiere. Denn das „Beispiel“ des „sittlich klugen Mannes“ (phronimós, spoudaios), bei dem Klugheit und charakterliche Tugend in optimaler Weise zusammentreffen, bilde so etwas wie ein maßgebendes Zwi-

schenglied im Spannungsbereich von Tradition bzw. Gesetz (nomos) und (Vernunft-)Natur (physis).

Im Kern hatte schon Sokrates die Orientierung an Beispielen, an Vorbildern, an dem, was die verbreitete Meinung der Leute ist, grundlegend distanziert. Ein Musterstück für die Sokratische Argumentationsweise, zugleich ein Paradestück zur Entwicklung der Sokratischen (nämlich: genuin wissenschaftlichen) *Was ist X-Frage* und der daraus resultierenden Verwirrung seiner Gesprächspartner, liefert der Dialog *Laches*¹³.

Im Gespräch mit den beiden Offizieren Nikias und Laches über die richtige Erziehungskunst, in dem es um die zu erlernende Tüchtigkeit, besonders die Tapferkeit geht, lässt Sokrates das Anführen von Beispielen („Denn wenn jemand pflegt in Reihe und Glied Stand haltend die Feinde abzuwehren und nicht zu fliehen, so wisse dass ein solcher tapfer ist.“) nicht als Antwort gelten. Ihm geht es um eine allgemein gültige Bestimmung, um ein Prinzip, das für alle Situationen, nicht nur bestimmte, etwa Kriegssituationen, gilt. Vernunftgründe, nicht herbeigezogene Beispiele, müssen gegeben werden.

Das ist, da eine solche Untersuchung doch unvermeidlich von der konkreten Lebenswelt, dem „Bekanntem für uns“, ausgehen muss, ein schwieriges Geschäft. Sokrates begegnet dieser Herausforderung einer radikalen periagogé bzw. eines reflexiven Einstellungswechsels, den Platon im Höhlengleichnis veranschaulicht¹⁴, mit einer besonderen Methode: der *elenktischen Hypothese-Methode*. Diese Methode verläuft in drei Argumentationsschritten:

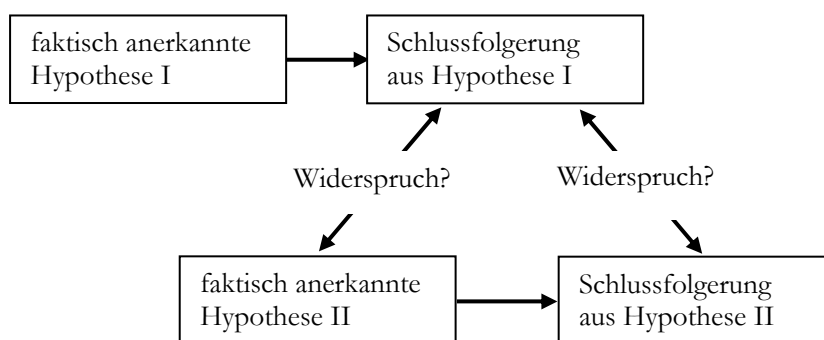
- (1) Zunächst wird *eine Hypothese aufgestellt* – nicht irgendeine Hypothese sondern eine, die für die Ausübung und das Selbstverständnis der eigenen Lebens-, Berufs- und Wissenschaftspraxis notwendig erscheint.
- (2) Im nächsten Schritt sichert Sokrates – wo nötig – *die faktische, wohl überlegte Anerkennung dieser Hypothese* durch den Gesprächspartner, etwa mit Fragen wie „Hast du dir das auch gut überlegt?“ „Bist du wirklich sicher?“ „Ist das deine wirkliche Meinung?“ usw.
- (3) Schließlich wird geprüft, ob die logischen Folgerungen aus dieser Hypothese mit anderen Hypothesen bzw. Folgerungen aus diesen, die nach faktischer Auffassung ähnlich tief verankerten konstitutiven

¹³ Platon, *Laches*, 189d–193d.

¹⁴ *Politeia*, 514a–518b.

Status aufweisen, *zusammenstimmen bzw. kohärent sind*. Ergeben sich Widersprüche, muss die Untersuchung von Neuem, mit veränderten Definitionsvorschlägen, aufgenommen werden.

Die elenktische Hypothesis-Methode von Sokrates:



In einem Sokratischen Gespräch im Rahmen einer Lehrerfortbildung zur Frage: „Welchen Einfluss darf ich auf Schüler ausüben?“ wurde in dieser Weise elenktisch argumentiert. Die Teilnehmer vermuteten in der Argumentation einer Kollegin einen Widerspruch:

Die Lehrerin hatte ihren Schülern die Aufgabe gestellt, einen Text durchzulesen und die wichtigen Passagen zu unterstreichen. Anschließend fragte sie: „Was habt ihr unterstrichen?“ Als sich einige Schüler nicht meldeten, verwies sie ihnen gegenüber auf die Schulordnung, die die Beteiligung im Unterricht verlange. Ihre Begründung: „Ich möchte, dass alle Schüler arbeiten und dass sie nicht ihrer Neigung nachgehen, andere für sich arbeiten zu lassen.“ Im weiteren Gespräch stellte sich heraus, dass sie auch der Auffassung war, dass die Schülerperspektive ausreichend berücksichtigt werden solle und die Schüler selbständig arbeiten sollten. Bestand hier – so einige andere Teilnehmer – nicht ein Widerspruch? Kann man einerseits auf die Schulordnung verweisen und auf dieser Grundlage die Schüler zu besserer Arbeitsmoral auffordern und andererseits wollen, dass die Schüler aus eigenem Antrieb heraus arbeiten?

In dem Sokratischen Gespräch führten diese Überlegungen dazu, die Interventionen der Lehrerin weiter zu differenzieren, um den Widerspruch so weit als möglich aufzulösen. Zum Beispiel wurde der Zeitfaktor eingeführt, indem zwischen kurzfristig und langfristig zu verstehender Selbständigkeit der Schüler unterschieden wurde.

Die Hypothesis-Methode ist von vornherein auf die soziale, kommunikative Praxis hin orientiert, und zwar auf eine Weise, die ihrem Charakter als gemeinschaftliche Geltungsprüfung und Wahrheitssuche gerecht werden soll. Während Aristoteles die Gemeinschaft (als Träger des common sense) nur *als Untersuchungsgegenstand* hat, die sophistischen Rhetoriker die Gemeinschaft nur *als Überredungsopfer* sehen, wird sie bei Sokrates *zum wirklichen Gesprächspartner*, der selbst mit Gründen und Gegengründen an der dialogischen Untersuchung teilnimmt.

Der sokratische Dialog knüpft direkt an die Lebenspraxis, d.h. an für die Aufrechterhaltung der Lebenspraxis elementare Auffassungen an. Anders gesagt: Alle Tätigkeiten, auch wissenschaftliche, basieren auf Hypothesen, die in der Lebenswelt verankert sind. Der sokratische *Dialog* ist immer auch dialogische *Praxis*, die sich auf die sittliche Tüchtigkeit der areté als „Übereinstimmung von Erkennen und Vollbringen, von Denken und Handeln, von Wissen und Leben“¹⁵ richtet.

Damit nimmt er vorweg, was systematisch unentfaltet und nicht zuletzt aufgrund der Wirkungsmacht der übersteigerten Rhetorikverteufelung Platons für mehr als zwei Jahrtausende weitgehend verschüttet oder aus der Wissenschaft heraus und in den Dialog der Macht abgedrängt worden war: die rhetorisch- bzw. dialogisch-pragmatische Dimension des „Diskurses“. Sie war seit Mitte des 19. Jahrhunderts vor allem durch den Sprachforscher Wilhelm von Humboldt und den Semiotiker Charles Sanders Peirce sowie im 20. Jahrhundert durch die Vertreter einer „Neuen Rhetorik“ (Chaim Perelman, Stephen Toulmin, Roland Barthes u.a.), der Sprachpragmatik (Ludwig Wittgenstein, Gilbert Ryle, Michael Polanyi), der Sprechakttheorie (John L. Austin, John R. Searle), der Praxeologie (Jakob Meloe, Gunnar Skirbekk, Knut Erik Tranøy), des dialogischen Konstruktivismus (Wilhelm Kamlah, Paul Lorenzen, Kuno Lorenz) und der dialogischen Pragmatik (Jürgen Habermas, Karl-Otto Apel

15 Picht 1969, S. 91.

u.a.) (neu-)entdeckt und mit sprachphilosophischen Mitteln ausdifferenziert worden.¹⁶

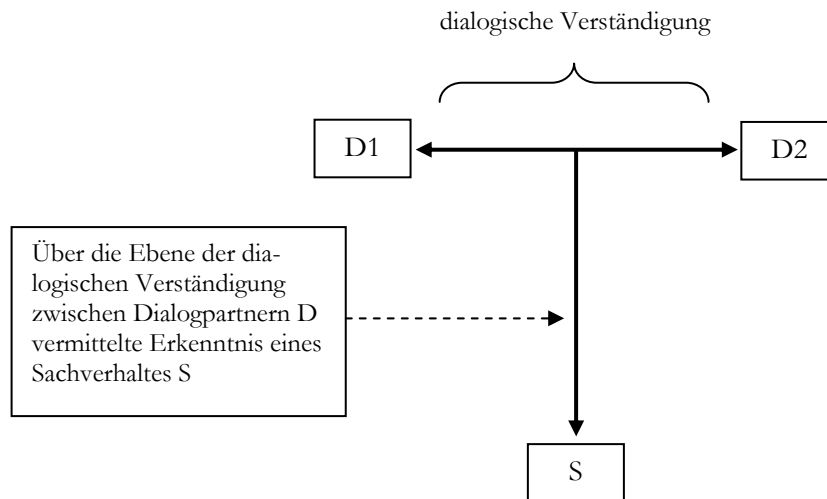
4. Die Dialogpragmatik als Grundlage einer modernen Anwendung des Sokratischen Gesprächs

Was bedeutet „rhetorisch-pragmatische Dimension des Denkens“? Damit ist nicht das alltagssprachliche Verständnis von „pragmatisch“ im Sinne des Machens des Machbaren gemeint. Als sprachphilosophischer Ausdruck begriffen, ist seine Herkunft aus dem Griechischen bedeutsam. „pragma“ bedeutet „Handeln“. Sprache besteht nicht einfach aus „Wörtern“ und „Sätzen“, die wie Zahlen in der Mathematik in ein relationales Verhältnis miteinander gesetzt werden, sondern aus „Sprach- bzw. Sprechhandlungen, die innerhalb einer zusammenhängenden lebensweltlichen Verwendungspraxis ineinander greifen. Sprache ist Sprachgebrauch, d.h. Sprachpragmatik. Daher ist das Verstehen jedes einzelnen Satzes abhängig von dem situativen Zusammenhang, in dem er verwendet wird. Dieses verständigungsermöglichende Kontextwissen, das man sich im alltäglichen Reden gewöhnlich nicht bewusst macht, nennt man auch den pragmatischen bzw. performativen Teil eines Redebeitrags.

Die pragmatische Dimension hat von Hause aus dialogischen Charakter. Wenn wir für andere verstehbare Gedanken bzw. Sätze äußern, beziehen wir uns – wenngleich in der Regel unausdrücklich – immer schon auf sie als Gesprächspartner, die unseren (für das Verständnis der Sätze mitzubedenkenden) Verwendungszusammenhang der geäußerten Sätze prüfen und in Frage stellen können. Daher ist Argumentieren notwendig mit *Rhetorik* (im neutralen Sinne von: sich redend auf andere als Dialogpartner beziehen) verbunden. Es ergibt sich das auf den Dialog und die Dialoggemeinschaft bezogene *dialog-pragmatische Argumentationsmodell*.

¹⁶ Für einen Überblick über die Begriffsgeschichte von „Diskurs“ vgl. Böhler/Gronke 1994. Siehe auch Apel 1989.

Das dialogpragmatische Argumentationsmodell:



Argumentation ist immer schon inter-subjektiv orientiert. Argumentation will *überzeugen*.¹⁷ Vom Überreden unterscheidet sich die Überzeugungsorientierung vor allem durch ihren Gegenseitigkeitscharakter.¹⁸ Wer überzeugen will, weil er von etwas überzeugt ist, gesteht umgekehrt auch allen anderen möglichen Gesprächspartnern dieses Recht zu. Das bedeutet: *überzeugen*, *sich überzeugen* und *sich überzeugen lassen* sind vollständig gleichberechtigte Ziele der argumentativen Verständigung. Dialogische Argumentation zielt auf *Zustimmung* im Sinne von *Übereinstimmung* (*Konsens*), nicht im einseitigen Sinne von *Beistimmung* des jeweils anderen zur eigenen Überzeugung.

Andererseits ist ein *Dissens* eine unverzichtbare Voraussetzung für Argumentation. Ohne Dissens, ohne Meinungsverschiedenheit, sind Argumentationen witzlos. Worüber sollte man argumentieren? Argumentationen sind also ein *Wechselspiel von Dissens und Konsens*. Wie aber – so wäre weiter zu fragen – können Diskurspartner von einem Dissens zu einem Konsens gelangen?

17 Es ist daher nicht sinnvoll, radikal zwischen „sachlichem Begründen“ und „gegenseitigem Rechtfertigen“ zu trennen.

18 Vgl. Kuhlmann 1992.

Das oben dargestellte dialogpragmatische Argumentationsmodell zeichnet einen Weg vor, bei dem die gemeinsamen Verständigungsvoraussetzungen als Ressource der Argumentation in Anspruch genommen werden können. Wir versuchen einen Dissens konsensuell aufzulösen, indem wir uns auf *Vorannahmen* zurückbeziehen, die unter den Dialogpartnern zum unproblematischen (konsensuellen) pragmatischen Teil ihrer Argumente gehören.

In reflexiven Argumentationen machen wir uns die pragmatischen Verständigungsvoraussetzungen bewusst und halten die gewonnenen *basis-konsensuellen* Aussagen fest. Konsensorientierte Argumentation hat die Form einer *Konsens-Dissens-Konsens-Spirale*. Eine sokratisch-elenktische schematische Darstellung des Ablaufs einer konsensorientierten Argumentation hat Ekkehard Eggs unter Bezugnahme auf die pragmatische Argumentationstheorie Chaim Perelmans gegeben¹⁹:

„aporetische Grundstruktur jeder Argumentation: bei einem Dissens zu einem Konsens (in der Konklusion) kommen zu müssen – und dies wiederum vermittelt über einen Konsens (den zugestandenen Prämissen (bzw. Voraussetzungen, H.G.) p).

Sokratische Argumentation:

- | | | | |
|------------|--|---------|-----|
| Proponent: | a | | (1) |
| Opponent: | non-a | Dissens | (2) |
| Proponent: | Akzeptierst du $p_1, p_2, \dots p_n$? | | (3) |
| Opponent: | Ja. | Konsens | (4) |
| Proponent: | Also musst du mit mir auf a folgern | | (5) |
- (argumentativer Zwang zum Konsens).“

19 Eggs 1992, Sp. 978.

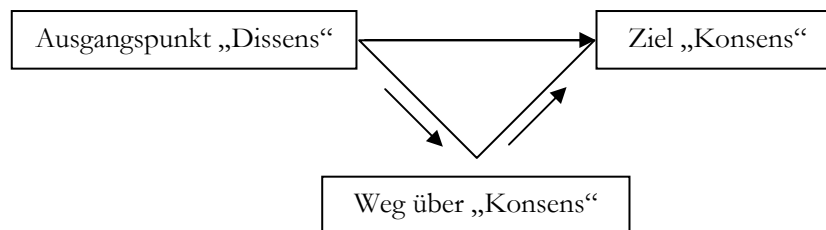
Diese Struktur des Diskurses wäre auch in (dialogpragmatischer) Analogie zu den Verfahren der sog. Erlanger „Dialogischen Logik“²⁰ darstellbar:

Proponent	Opponent
a (Behauptung)	a? (Bestreitung)
p (Behauptung)	p (Akzeptanz)
$p \rightarrow a$ (Behauptung)	$p \rightarrow a$ (Akzeptanz)
a (Akzeptanz)	a (Akzeptanz)

Sokratische Argumentationsregel:

Suche nach Annahmen (p), die alle Gesprächspartner teilen (Konsens), (weil sie ihren Aussagen (a) als Vorannahmen zugrunde liegen), um zu einem möglichen Konsens in einer strittigen Frage zu gelangen!

Dissens-Konsens-Konsens-Struktur der Argumentation:



5. Praxeologie des Sokratischen Gesprächs in Forschung und Lehre

Wenn Sokratische Gespräche in der Forschung und Lehre eingesetzt werden, um konsensuelle Überzeugungen aufzudecken und dadurch zu

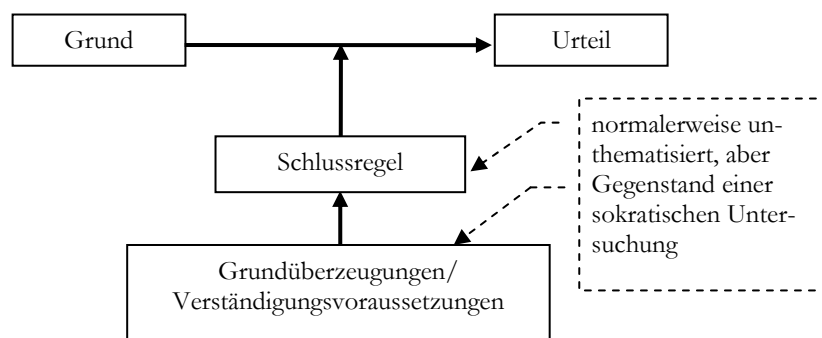
²⁰ „Historisch ist die Logik bei den Griechen entstanden aus der Übung des Beweisens und Widerlegens im Dialog von zwei Partnern. Diese ‚Dialektik‘ war die Kunst des spielerischen Agons der Rede. Daran erinnernd kann man auch sagen: Ein Dialog wird ‚gewonnen‘ oder ‚verloren‘, und in seinem Verlauf werden Aussagen ‚angegriffen‘ oder ‚verteidigt‘.“ (Kamlah, Wilhelm; Lorenzen, Paul: Logische Propädeutik. Vorschule des vernünftigen Redens., Mannheim: B.I.-Wissenschaftsverlag, 1973, 158 f.).

neuen konsensuellen Überzeugungen zu gelangen, nehmen sie den bewährten Weg eines am Argumentationsmodell der Neuen Rhetorik orientierten Vierschritts von Grund, Urteil, Schlussregel und Grundüberzeugung.²¹

Gewöhnlich nennen wir in einer Argumentation den konkreten *Grund*, nämlich das, was uns der Fall zu sein scheint, etwa die Beschaffenheit einer Situation, und bauen darauf unser *Urteil* auf. Was in vielen Diskussionen ungenannt bleibt, sind die in der Verständigungsgemeinschaft unstrittigen mehr oder weniger *allgemeinen Annahmen bzw. Verständigungsvoraussetzungen*. Sie erst machen den logisch plausiblen *Übergang* von der Situation (*Grund*) zum Urteil durch die Zuordnung zu *Situationstypen* nachvollziehbar und akzeptabel.

Diese *Konsensressourcen* zum argumentativen Austragen eines Dissenses müssen, um in der Argumentation wirksam zu sein, die implizite Form einer *Schlussregel* („Wenn Typ A-Situationen/Gründe, dann Typ B-Urteile“) haben. Die Schlussregeln wiederum werden durch tiefer liegende, allgemeinere *faktisch unbezweifelte* Annahmen gestützt. Sie haben ebenfalls die Form einer Wenn-dann-Schlussregel, doch bezieht sich der Wenn-Teil auf einen umfassenderen Situationsbereich. *Zuletzt* nimmt die sie die Form eines *Prinzips* bzw. eines *Grundsatzes* an, bei dem der Wenn-Teil verzichtbar ist, weil *alle* Situationen einbegriffen sind. Nach *diesen allgemeineren Gründen in der Form von Schlussregeln oder Grundüberzeugungen* fragt Sokrates, fragt der reflexiv Argumentierende, nicht nach den Gründen in der Form von Situationsmerkmalen.

Struktur der Sokratischen Argumentation:



21 Vgl. „Das Schema einer Argumentation“ (Toulmin 1996, S. 88-98).

Nach diesem Schema hatte zum Beispiel in unserer Forschungsgruppe ein Kreis von Medizinern und Philosophen eine ethische Dilemmasituation diskutiert, die in ähnlicher Form häufig in Krankenhäusern auftritt.

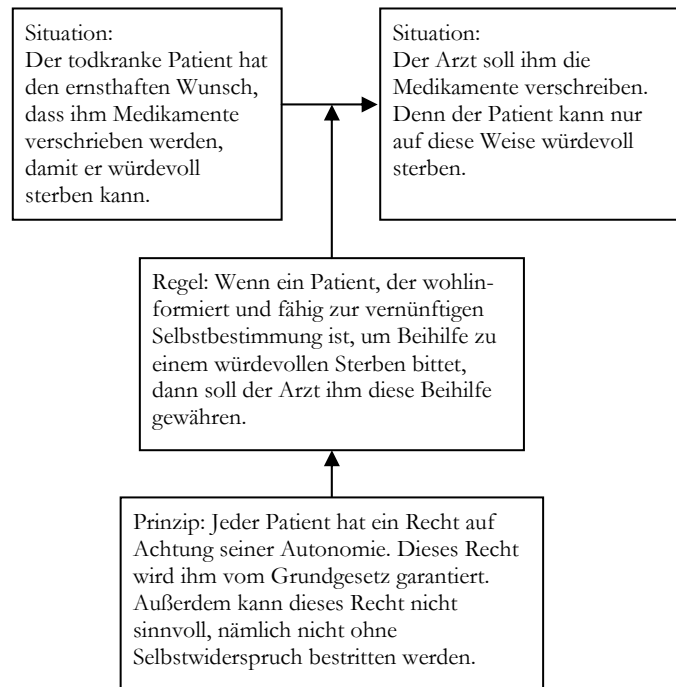
Was zählt der Wille eines todkranken Patienten? Ein sokratisches Dilemmagespräch:

Situation: Ein älterer Patient hatte von seinem Arzt die Diagnose einer bösartigen Knochenmarkserkrankung erhalten, die – so die Prognose – in etwa 5 Jahren zum Tode führen würde. Der vernünftig wirkende und gut informierte Patient bittet daraufhin den Arzt, ihm zu helfen, nach seiner Vorstellung von einem würdevollen Tod sterben zu können. Vor allem solle er ihm die für einen Suizid nötigen Medikamente verschreiben und hinsichtlich der geeigneten Suizidmethode beraten.

Das ist ein Fall, wie er – nicht so eindeutig, aber annähernd – immer häufiger in den Kliniken auftritt. Es gibt hier eine Grauzone, in der man sich nicht auf rechtliche Bestimmungen zurückziehen kann, sondern moralisch handeln muss.

Die Argumentation dazu wurde nach dem oben dargestellten Schema entwickelt. Zunächst wurde das maßgebende *Merkmal der Situation* festgehalten. Sodann äußerten einige Teilnehmer, wie sie in dieser Situation handeln würden. Sie würden die notwendigen Medikamente verschreiben. *Der Patient – so ihr Urteil – kann nur auf diese Weise würdevoll sterben.* Als *Schlussregel* entwickelte die Gesprächsgruppe den folgenden Satz: *Wenn ein Patient, der wohlinformiert und fähig zur vernünftigen Selbstbestimmung ist, um Beihilfe zu einem würdevollen Sterben bittet, dann soll der Arzt ihm diese Beihilfe gewähren.* Nach Ansicht der Gesprächsteilnehmer lagen dieser Regel das *Prinzip der Autonomie* zugrunde. Dessen Gültigkeit wurde einerseits auf eine faktische Tatsache (Garantie im Grundgesetz), andererseits auf eine sinnkritische Reflexion (Unbestreitbarkeit des Prinzips) zurückgeführt.

Nach dem Modell der Neuen Rhetorik ergibt sich die folgende Skizze:



Sicherlich bedürfte diese Argumentation noch einer weitergehenden tiefgreifenden Untersuchung. Hier jedoch sollte nur ein Beispiel gegeben werden, wie der Sokratische Weg vom Besonderen zum grundlegend Allgemeinen gegangen werden kann.

Eine weitere wichtige Grundlage für die sokratische Argumentation bildet die Unterscheidung von vier Arten von Geltungsansprüchen. Sie erlaubt es den Gesprächspartnern, adäquat auf die Äußerungen der anderen zu reagieren.

Geltungsansprüche auf

- *Wahrheit* (korrekte Beschreibung der Situation bzw. eines gesetzmäßigen Situationszusammenhangs)
→ Verhält es sich wirklich so?

- *Richtigkeit* (moralisch legitime Handlungsweise)
→ Darf ich das tun?
- *Wahrhaftigkeit* (wahrhaftige Äußerung z.B. von Interessen und Bedürfnissen).
→ Meinst du das ernst?
- *Verständigung* (richtiges gegenseitiges Verstehen)
→ Verstehe ich dich richtig?

Mit der Aneignung dieses dialogpragmatischen Instrumentariums steht Moderatoren das Basis-Know how zur sachbezogenen Gestaltung von Argumentationsprozessen zur Verfügung. Um diese Argumentationen – abgesehen von ihrer Orientierung an der Aufdeckung von Grundüberzeugungen – spezifisch sokratisch zu gestalten, muss jedoch zumindest noch ein weiterer Aspekt berücksichtigt werden: die besondere Weise, in der auf Erfahrungssituationen Bezug genommen wird. In Sokratischen Gesprächen erhält die „Erfahrung“ einen anderen Stellenwert als gewöhnlich in der Wissenschaft.

Wissenschaft kommt zu ihren Ergebnissen, indem sie den Zusammenhang vorwissenschaftlicher Erfahrungen zugunsten methodisch gesteuerter Erfahrungen abblendet. Sie bildet für die jeweiligen Sachgebiete Methoden aus, die intersubjektiv anwendbar sind. Den Zusammenhang zur vorwissenschaftlichen Erfahrung bzw. zur spezifischen kontextgebundenen Erfahrung verliert die Wissenschaft daher schnell aus den Augen. (Das nannte Edmund Husserl Lebensweltvergessenheit der Wissenschaft und Philosophie). Von daher rühren die meisten Kommunikationsblockaden in der (interdisziplinären) Wissenschaft. Es wird unreflektiert unterstellt, der jeweils andere könne ohne größere Probleme die eigenen Argumentationsweisen und Forschungsmethoden nachvollziehen. Hierbei wird übersehen, dass das Verständigungswissen, das von den Gesprächspartnern in Anspruch genommen wird, an eine Praxis gebunden ist. Verständigung wird weder erreicht, wenn das eigenen Praxiswissen faktisch absolut gesetzt wird, noch durch das Überspringen von Praxis überhaupt.

“Freilich hat sich die moderne Wissenschaft eine folgenschwere Beschränkung auferlegt, indem man [...] forderte: Die jeweilige Forschungsmethode soll von jedermann anwendbar sein, der sich die je erforderte Sachkunde in unbeteiligter Distanz (neutraler Di-

stanz) von den Sachen (Gegenständen der Forschung) erworben hat. Als Vorbild aller Forschung gelten noch heute die ‘exakten’ Wissenschaften (...), auf denen die moderne, exakt funktionierende Technik beruht. Während der Platonische Sokrates nach dem Technikos fragen konnte, der z.B. hinsichtlich der Tapferkeit sachkundig ist, verengt sich im 17. Jahrhundert die Sachkunde auf Technik, wie man sie aus der Mechanik entwickeln kann, auf ‘Fachwissen’, das jederman erlernen kann, ‘wie er geht und steht’. Eine Sachkunde also, die nur durch lebenslange Erfahrung, durch ‘Lebenserfahrung’ gewonnen wird, durch eine Erfahrung, die sich nicht auf das unbeteiligte Hantieren und Berechnen beschränkt, wird aus dem Bezirk des vernünftigen Forschens und Redens verwiesen, und die Folge ist, daß diejenigen Fragen, von deren Beantwortung Glück und Unheil der Menschen abhängen, von den Wissenschaften nicht beantwortet werden können ...”²²

Es gibt einen philosophischen Ansatz, der das auf vorwissenschaftliche und transdisziplinäre Erfahrung bezogene Denken fruchtbar zur Aufdeckung und Begründung eines allgemein anerkannten Basiswissens gemacht hat: die Praxeologie.²³ In einer kantianisch-wittgensteinianischen Tradition stehend, setzt sie an den konkreten Erfahrungen der Lebenswelt an und verwendet diese als Beispiele zur Gewinnung von in ihnen vorausgesetztem, intersubjektiv anerkanntem Wissen. Die Praxeologie klärt das in der Praxis enthaltene Wissen auf; sie verwendet nicht Wissen, um es auf die Praxis anzuwenden. Im Diskurs der Forscher sowie der Lehrenden und Lernenden können auf diese Weise die gemeinsamen Verständigungsressourcen aktiviert werden.

„Praxeologie ist eine Begriffsanalyse und ein reflexiver Diskurs über die Art und Weise, wie menschliche Tätigkeiten untrennbar mit ihren Akteuren und mit den Dingen verknüpft sind, denen dieses Handeln in unserer Alltagswelt gilt. [...] Das Wissen der

22 Kamlah, Wilhelm; Lorenzen, Paul: Logische Propädeutik. Vorschule des vernünftigen Redens., Mannheim: B.I.-Wissenschaftsverlag, 1973, S. 125 f.

23 Skirrbekk, Gunnar: Praxeologie der Moderne. Universalität und Kontextualität der diskursiven Vernunft. Weilerswist: Velbrück, 2002.

Menschen ist im wesentlichen in ihren Tätigkeiten enthalten; um es zu explizieren, bedarf es der sorgfältigen Beschreibung und Analyse von Beispielen dieser Tätigkeiten.“²⁴

Das Vorgehen im Sokratische Gespräch lässt sich in Analogie zum praxeologischen Ansatz beschreiben. Auch hier steht die konkrete lebensweltliche Erfahrung am Anfang des Gesprächs und dient ihm als das Beispiel, in dem sich intersubjektiv geteiltes Wissen verkörpert. Der Reflexionsprozess zielt darauf ab, die Voraussetzungen zu ermitteln, die in den Antworten liegen, die Handelnde auf die „Fragen“ der Situation geben.

Die Auswahl und die Beschreibung der Situationen müssen – dadurch hat Skirbekk die moderne von einer traditionellen Praxeologie unterschieden – der Realität in ihrer Komplexität gerecht werden. Das wird am besten gesichert, wenn die Beispiele nicht hypothetisch sind. Denn hypothetische Beispiele sind häufig vereinfachend, spiegeln die reale Lebenserfahrung nicht wider, sind situativ nicht umrissen, werden nicht wirklich ernst genommen und dienen meistens bloß zur Veranschaulichung anstatt als Untersuchungsgegenstand.

Reale Beispiele hingegen geben dem Gespräch einen konkreten Charakter, sind auf ein umrissenes Problem konzentriert, verbinden die Akteure in einer gemeinsamen Praxis und sind persönlich (nicht neutral). Es hat sich bewährt, die Beispielsituationen zunächst aus dem allgemein geteilten Alltagsleben der Gesprächsteilnehmer zu wählen. Wie auf dieser Grundlage ein gemeinsamer Verständigungsprozess zustande kommen kann, davon vermittelt die folgende knappe Skizze eines Sokratischen Gesprächs aus dem Jahr 2003 einen Eindruck.

Sokratische Gespräche innerhalb des Forschungsprojekts der Europäischen Union: Increasing Public Involvement in Debates on Ethical Questions of Xenotransplantation: Socratic Dialogues.

Innerhalb dieses Projekts wurden unter meiner Leitung in Berlin zwei Sokratische Gespräche mit Forschern, Politikern, Verwaltungsbeamten und Vertretern von Verbänden zur Frage *“Welches*

24 A.a.O., S. 120 f.

Risiko eingehen?“ durchgeführt und von einem Team der Fraunhofer-Gesellschaft aus Karlsruhe ausgewertet.²⁵

Einige der Teilnehmer, die in dieser Frage sehr unterschiedliche Auffassungen vertraten und häufig schon schlechte Erfahrungen in öffentlichen Debatten miteinander gemacht hatten, waren zunächst skeptisch, ob eine Verständigung gelingen könnte.

Die Gruppe mit 10 Personen wählte ein Alltagsbeispiel, das in Analogie zu der Risikosituation der Forschung mit der Übertragung von Tierorganen in Menschenleiber stand. Eine Gruppe wählte z.B. einen Segelausflug, bei dem ein Segellehrer sich und seine Schüler durch unbedachtes Handeln in eine gefährliche Situation gebracht hatte. Aufgrund der beschriebenen Situation („Der Segellehrer war nicht sehr erfahren. Es war stürmischer Wind. Es war keine Notfallausrüstung an Bord. Die Teilnehmer drängten ihn, die Segeltour zu unternehmen usw.“) formulierte der Beispielgeber sein selbstkritisches Urteil.

Das Urteil des Beispielgebers: „Es war falsch aufzubrechen, weil a) die Ausrüstung unzureichend war und b) ich nicht genügend Erfahrung hatte. Ich bin drei Risiken mit unterschiedlichen Wahrscheinlichkeitsgraden eingegangen. 1) Die Freizeitaktivität konnte schief gehen (geringer Wahrscheinlichkeitsgrad), 2) In diesem Falle könnte ich als Segellehrer an Achtung verlieren (hohe Wahrscheinlichkeit), 3) Ein Segelschüler konnte über Bord gehen (geringe Wahrscheinlichkeit).“

Nach einem Verständigungsdialo g über die Situation und das getroffene Urteil des Beispielgebers formulierte die Gruppe gemeinsam (!) ein Urteil.

Gemeinsames Urteil: „Es war falsch, die Segeltour zu unternehmen, weil die Segelschüler unerfahren waren, weil nicht vorausgesetzt werden konnte, dass sie in der Lage waren, ihre Fähigkeiten, das Sicherheitsrisiko und die möglichen Gefahrsituationen richtig einzuschätzen, weil die Entwicklung der

25 Eine ausführlichere Darstellung der Sokratischen Gespräche, die innerhalb dieses Projekts stattgefunden haben, gibt der Aufsatz der drei Sokratischen Gesprächsleiter Paolo Dordoni, Horst Gronke und Beate Littig im Band: Böhler, Dietrich; Brune, Jens Peter (Hg.): Orientierung und Verantwortung. Würzburg: Königshausen & Neumann, 2004, S. 349-367, mit dem Titel: „Sokratische Gespräche zu den ethischen Fragen der Xenotransplantation. Ein neuer Weg der öffentlichen Verständigung über die Risiken der hochtechnologischen Medizin“.

Situation nicht ausreichend sicher vorauszusehen war und weil die Abbruchkriterien nicht im Voraus geklärt wurden.“

Zudem unterschied die Gruppe zwischen der Wahrscheinlichkeit eines Risikos (Wie wahrscheinlich wird die befürchtete Situation eintreffen?) und der Qualität eines Risikos (Wie groß ist der Schaden, wenn die befürchtete Situation eintritt?). Und es wurde der Nutzen bestimmt, der sich aus der Handlung voraussichtlich ergeben würde. In diesem Fall wurde er als relativ gering eingeschätzt.

Die Gruppe versuchte nun, die allgemeine Überzeugung herauszuarbeiten, die ihrem Urteil zugrunde lag. Eine erste Formulierung lautete:

Allgemeines Urteil: „Es ist nicht erlaubt, ein hohes Risiko einzugehen, wenn der Nutzen gering ist. Ein qualitativ hohes Risiko darf nur eingegangen werden, wenn der erwartete Nutzen hoch ist.“

Aber wann ist der Nutzen im Vergleich zum Risiko hoch genug? Die Diskussion zu dieser Frage brachte die Gruppe zu einem grundlegenden moralischen Prinzip, das sie durch differenzierende Bedingungen qualifizierte:

Prinzip: Die Entscheidungen müssen für andere nachvollziehbar sein, und man muss auch noch Jahre später für die Konsequenzen des eingegangenen Risikos Verantwortung übernehmen.

Hierbei sind die folgenden Bedingungen zu berücksichtigen:

- *Gibt es genügend Mittel, um das Projekt zu realisieren, und gibt es genügend Mittel, das Projekt – falls notwendig – zu stoppen?*
- *Sind die Akteure kompetent genug, um das Projekt verantwortlich durchzuführen?*
- *Verfügen die von dem Projekt betroffenen Personen über die nötige Kompetenz, um ein wohlüberlegtes Urteil zu bilden.*
- *Sind alle Betroffenen in den Prozess der intersubjektiven Rechtfertigung des Projekts eingebunden?*
- *Die Realisation des Projekts erfordert Transparenz. Das bedeutet: ausführliche Information und ausreichende Überlegung.*

Nun, nach diesem gemeinsamen Verständigungsprozess an einem für alle nachvollziehbaren Alltagsbeispiel, versuchte die Gruppe, die Ergebnisse für die Debatte zur Xenotransplantation fruchtbar zu machen. Sie stellte angesichts ihrer Risikoüberlegungen fest, dass eine wichtige Bedingung für die Legitimation dieser For-

schung gegeben ist: Einem qualitativ hohen Risiko steht ein qualitativ hoher Nutzen gegenüber. Aber dieser Grund reicht nicht aus. Was aus Sicht aller Teilnehmer wichtig war – und was sie bisher noch nicht so deutlich gesehen hatten – war die Bedeutung des Kriteriums für das Stoppen der Forschung. Alle waren sich einig: Bevor man mit der Forschung zur Xenotransplantation fortfährt, soll man die Abbruchskriterien festlegen. Man sollte hierzu den Punkt „of no return“ bestimmen, den Punkt, wo die unbeabsichtigten negativen Nebenwirkungen nicht mehr umkehrbar sein würden. Ebenso sollte man sich Gedanken darüber machen, welche finanziellen Kosten das Projekt nicht überschreiten darf.

Kommentar: Dieses Gespräch lief sachlich ab. Obwohl die Teilnehmer mit sehr unterschiedlichen Positionen in das Gespräch gegangen waren, nahmen sie auf ihre Gesprächspartner Bezug, ohne sie persönlich anzugreifen. Sie konnten sich sogar auf gemeinsame Prinzipien verständigen. Und sie kamen zu Ideen, deren Bedeutung sie vorher nicht gesehen oder anders eingeschätzt hatten. In der Sicht der Teilnehmer war das Gespräch konstruktiv, niveauvoll und von einer offenen Atmosphäre getragen. Eine Teilnehmerin formulierte ihren Eindruck in folgender Weise:

„Leute von unterschiedlichen Berufsfeldern, mit verschiedenen Meinungen zur Xenotransplantation konnten zu einer Übereinstimmung über ethische Grundregeln gelangen, ohne befürchten zu müssen, ihr Gesicht zu verlieren.“

Literatur

- Apel, Karl-Otto: Das Sokratische Gespräch und die gegenwärtige Transformation der Philosophie. In: Dieter Krohn u.a. (Hg.): Das Sokratische Gespräch. Ein Symposium. Hamburg: Junius, 1989, S. 55-77.
- Böhler, Dietrich: Bildung zur dialogbezogenen Mit-Verantwortung. Zweckrationales und dialogethisches ‚Lernen des Lernens‘. In: Karl-Otto Apel, Holger Burckhart (Hg.): Das Prinzip Mitverantwortung. Würzburg: Königshausen & Neumann 2001, S. 147-176.

- Böhler, Dietrich; Gronke, Horst: Art. Diskurs. In: Gerd Ueding (Hg.): Historisches Wörterbuch der Rhetorik. Bd. 2. Tübingen: Max Niemeyer, 1994, Sp. 764-819.
- Brune, Jens Peter: Bildung nach Sokrates: Das Paradigma des Sokratischen Gesprächs. In: Karl-Otto Apel, Holger Burckhart (Hg.): Das Prinzip Mitverantwortung. Würzburg: Königshausen & Neumann, 2001, S. 271-298.
- Burckhart, Holger: Welche Bildung brauchen die Menschen heute und welchen Beitrag kann das Sokratische Gespräch dazu leisten? In: Dieter Krohn, Barbara Neißer, Nora Walter (Hg.): Das Sokratische Gespräch. Möglichkeiten in philosophischer und pädagogischer Praxis. (Schriftenreihe der PPA „Sokratisches Philosophieren“, Bd. 6). Frankfurt am Main: dipa, 1999, S. 105-144.
- Burckhart, Holger; Gronke, Horst (Hg.): Philosophieren aus dem Diskurs. Würzburg: Königshausen & Neumann, 2002.
- Eggs, Ekkehart: Art. Argumentation. In: Gerd Ueding (Hg.): Historisches Wörterbuch der Rhetorik. Bd. 1. Tübingen: Max Niemeyer, 1992, Sp. 914-991.
- Gronke, Horst: Was können wir im philosophischen Diskurs lernen? Elemente einer sokratischen Pädagogik. In: Karl-Otto Apel, Holger Burckhart (Hg.): Das Prinzip Mitverantwortung. Würzburg: Königshausen & Neumann, 2001, S. 203-226.
- Gronke, Horst; Stary, Joachim: ‚Sapere aude!‘ Das Neosokratische Gespräch als Chance für die universitäre Kommunikationskultur. In: Handbuch Hochschullehre. Bonn: Raabe, 19. Ergänzungslieferung, September 1998 (Kap. A. 2.11, S. 1-34).
- Habermas, Jürgen: Theorie des kommunikativen Handelns. Bd. 1. Frankfurt am Main: Suhrkamp, 1981.
- Heckmann, Gustav: Das Sokratische Gespräch. Erfahrungen in philosophischen Hochschulseminaren. Mit einem Vorwort von Dieter Krohn. Hg. v. d. Philosophisch-Politischen Akademie. Frankfurt am Main: dipa, 1993.
- Horster, Detlef: Das Sokratische Gespräch in Theorie und Praxis. Opladen: Leske und Budrich, 1994.
- Kuhlmann, Wolfgang: Zum Spannungsfeld Überreden – Überzeugen. In: Ders.: Sprachphilosophie – Hermeneutik – Ethik. Würzburg: Königshausen & Neumann, 1992, S. 73-91.
- Loska, Rainer: Lehren ohne Belehrung. Leonard Nelsons neosokratische Methode der Gesprächsführung. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 1995. Erg. Neuerscheinung in der Schriftenreihe der PPA „Sokratisches Philosophieren“ (LIT-Verlag) voraussichtlich 2004.

- Nelson, Leonard: Die sokratische Methode. Mit einem Vorwort v. Gisela Raupach-Strey. Kassel: Weber & Zucht, 2. Aufl., 1996.
- Perelman, Chaim: Philosophie, Rhetorik, Gemeinplätze. In: Hans-Georg Gadamer; Gottfried Boehm (Hg.): Seminar: Die Hermeneutik und die Wissenschaften. Frankfurt am Main: Suhrkamp, 1978, S. 381-392.
- Ders.: Die Neue Rhetorik: Eine Theorie der praktischen Vernunft. In: Josef Kopperschmidt (Hg.): Rhetorik. Bd. II: Wirkungsgeschichte der Rhetorik. Darmstadt: Wiss. Buchgesellschaft, 1991, S. 325-358.
- Picht, Georg: Wissen des Nichtwissens und Anamnese. In: Ders.: Wahrheit – Vernunft – Verantwortung. Philosophische Studien. Stuttgart: Klett, 1969. S. 87-107.
- Ders.: Der Sinn der Unterscheidung von Theorie und Praxis in der griechischen Philosophie. A.a.O., S. 109-140.
- Platon: Sämtliche Werke. 10 Bde. Nach der Übers. Friedrich Schleiermachers, ergänzt durch Übers. von F. Susemihl u.a. hg. v. K. Hülser. Frankfurt am Main: Insel, 1991.
- Weiler, Ingomar: Der Sport bei den Völkern der alten Welt. Darmstadt: Wiss. Buchgesellschaft, 1981.