

Studienbrief 2

Die Methode der Maieutik in Gespräch und Erzählung

Pädagogische und methodologische Überlegungen
zur geistigen Geburts-Hilfekunst



Werner Horvath:

»Sokrates«. Öl auf Leinwand, 50 x 40 cm, 2002.

»Die Wiedererinnerung der Ideen ist das, was die maientische Methode des Sokratischen Gesprächs bei jedem Gesprächspartner zu stimulieren vermag«

Karl-Otto Apel 1989, S. 64

1. Einleitung

Die **Maieutik**, welche ursprünglich die Fertigkeiten der Hebammenkunst bezeichnet, ist die von Sokrates entwickelte Methode, Vorstellungen und Begriffe durch **Fragen im Dialog** und durch die (nacherzählende) Interpretation zu präzisieren, zu strukturieren oder überhaupt erst zum Vorschein zu bringen und damit in das Bewußtsein zu heben. Auf diese Weise kann Wissen *einsichtig* werden. Der Philosoph Sokrates praktizierte eine bis in unsere Zeit hineinreichende Methode: Er verstand es, durch vernünftige Fragen zu **gültigen Einsichten** zu kommen. Konstitutiv für die maieutische Methode ist: Bestehende Vorstellungen lassen sich durch den Austausch von Argumenten präzisieren.

Im **Gespräch** von Angesicht zu Angesicht kommen bestimmte Probleme zum Vorschein und werden verständlich. Auf diese Weise können durch den Austausch von Gedanken gemeinsam neue Erkenntnisse entbunden und zur Sprache gebracht werden. Ähnliches gilt für die **Erzählung** als besonderer Form der sprachlichen *Mitteilung*. Durch aufmerksames Zuhören können elementare Erfahrungen zuteil werden, die oftmals unwiederbringlich sind.

Von der **geistigen** Hebammenkunst, der Maieutik¹ des Sokrates ist in drei Hauptabschnitten die Rede:

Zunächst wird eine allgemeine »Phänomenanalyse« von Gespräch und Erzählung vorgenommen (2). Das spezielle Phänomen des sokratischen Gesprächs wird mit Blick auf zentrale, konstitutive Merkmale erläutert (3). Schließlich wird die Idee der maieutischen Pädagogik mit ihrem zentralen Modell² der stellvertretenden Deutung vorgestellt (4).

Ein Ziel ist es, Antworten auf Seiten der Leserschaft wach werden zu lassen, in denen Begründungen für die Relevanz dieses Themas liegen, aus denen heraus neue Gedanken geboren werden können. Die geistige Geburtshilfe-Kunst beinhaltet **Ideen**, die zu den verschiedensten Zeiten eine stets neue Faszination ausübten – im Athen des fünften Jahrhunderts vor Christus, in der Aufklärungsbewegung des 17. vor allem aber des 18. Jahrhunderts³, in der geisteswissenschaftlichen Pädagogik und in der heutigen Philosophie etwa bei Karl-Otto Apel⁴ oder in den professionellen Beratungslehren helfender Berufe.

Diese Ideen – die immer wieder verlorengehen, weil sie zwar als »schön« doch als unrealisierbar abgetan werden, vor allem aber, weil sie unbequem, zeitraubend und schwer zu behalten sind – beinhalten drei zentrale Grundvorstellungen:

Grundvorstellungen der geistigen Hebammenkunst (Maieutik)

1. Das Vertrauen in die Kraft des eigenen Denkens.

Das *Selbstvertrauen der Vernunft* entwickelt sich in den Schulen und Hochschulen durch die Verbindung der Lehre (Wissensvermittlung) mit dem jeweiligen individuellen Interesse der Lernenden. In der *Anstrengung des Begriffs* und durch *Übung*⁵ kommt das *Selber-Denken* zustande.

2. Das Selber-Denken durch rationale Argumentation ermöglichen.

Selber-Denken vollzieht sich im *Austausch von Gedanken* – im Gespräch und in der Erzählung. *Alle* Argumente dürfen vorgetragen werden. So findet eine Kontrolle und eine Korrektur statt, die vor Vermessenheit und Selbstverblendung schützt

3. Einen Verzicht auf Belehrung leisten und bei der Gedankengeburt helfen.

Dieser Verzicht ist notwendig, wenn Vorurteile genuin erkannt und neue Erkenntnisse in das Bewußtsein treten sollen. Die *gemeinsame Wahrheitskenntnis* ist konstitutiv.

Für die professionalisierten **helfenden Berufe** liegen in der methodisch kontrollierten Weise der Ausgestaltung von Gesprächen und Erzählungen und deren theoretischer Rekonstruktion Chancen, empirische Anknüpfungspunkte dafür zu finden, »Soziales« zu verstehen und gegebenenfalls verändern zu helfen.⁶

2. Gespräch und Erzählung: Ursprüngliches, Begriffliches

Das gesprochene Wort, die Sprache – die sich selber nicht sprechen kann – ist *das* Medium des Gesprächs und der Erzählung. Für die Erziehung und Sozialisation des Menschen ist die Bedeutungsbildung durch den **Spracherwerb** entscheidend. Hier vollzieht sich eine stets erneuerte »Geburt des Sozialen« mit der ein **kultureller Wandel** von Generation zur Generation verbunden ist. Der schon genannte Nestor der deutschen Philosophie, Hans-Georg Gadamer beginnt seinen Artikel »*Die Kultur und das Wort*«, der in diesem Zusammenhang bedeutsam ist, wie folgt:

*»Der Begriff der Kultur schwebt in einer eigentümlichen Unbestimmtheit. Wenn ich ein philosophischer Dichter vom Range Platons wäre, könnte es mir nicht schwerfallen, einen Dialog zu dichten, in dem Sokrates jeden einzelnen unter uns fragte, was er eigentlich mit Kultur meine. Und jeder von uns würde wohl am Ende die Antwort schuldig bleiben, das heißt, wir würden alle wissen, daß Kultur etwas ist, was uns trägt, aber keiner von uns wäre wissend genug, sagen zu können, was Kultur ist«.*⁷

Später rückt Gadamer von dem gezeigten »Understatement« ab. »**Kultur**« bezeichnet er als den Bereich dessen, der »mehr« wird, wenn diese gemeinsam geteilt wird. Die Teilhabe an der Kultur vollzieht sich in Gesprächen oder Erzählungen – nahezu auf

eine unmerkliche Weise. Doch insbesondere dann, wenn das Interesse an einem Gespräch und einer Erzählung maieutisch inspiriert und methodisch angeleitet ist, entfaltet sich die entbindende Kunst des Heraushebens, des Hervorbringens, des Ergänzens. Eine Kultivierung des jeweils vorgefundenen Gedankenguts findet statt. Auf diese Weise können Menschen **Klarheit** über sich selbst und über die Bedeutung kultureller Sachverhalte gewinnen. Eine schmerzhafteste Loslösung von vormals liebgewonnenen Wissensbeständen und Deutungen, die gleichursprünglich einen Neuanfang in sich bergen, ist in diesem Zusammenhang unausweichlich gegeben. In der Terminologie des Phänomenologen Alfred Schütz handelt es sich um ein Umschichten »sozialer Relevanzstrukturen«.⁸

Das **Gespräch** und die **Erzählung** werden in ihrer jeweiligen **begrifflichen Struktur** nachfolgend knapp bestimmt und mit Blick auf spezifische Wirkungen befragt. Der Begriff »Gespräch«, (die Rede, die Unterredung, die Beratung) ist eine Kollektivbildung zu dem Verb sprechen, zu dem als Substantiv Sprache, Spruch und auch Sprichwort gehört. Ältere Bedeutungen leben in dem schweizerischen »Fürsprech« fort. Präfixbildungen liegen im »absprechen«, im »ansprechen« auch im »einsprechen«, im »besprechen«, darin also, über etwas, über eine Sache zu sprechen.

Sprache ist, wie Bollnow betont, von vornherein eine gemeinsame Angelegenheit: »Die Sprache ist ein Gespräch«.⁹ Nur in dem Mit- und Gegeneinander im Gespräch ist sie wirklich. **Phänomenologisch** lassen sich im Gespräch und in der Erzählung (der Rede) die Strukturelemente der Rede von Angesicht zu Angesicht zeigen, **hermeneutisch** läßt sich sie sich als *Mitteilung* erschließen, **sokratisch** als *Austausch* von Argumenten. Aus einer **pädagogischen** Perspektive liegt in der Rede die maieutisch inspirierte *Aufforderung* zur selbsttätigen Bedeutungsbildung.

2. 1 Der phänomenologische Zugang

Edmund Husserl (1859-1938), ein wichtiger Vertreter der Lebensphilosophie¹⁰ hat seine phänomenologische Methode in einer radikalen Wendung »zu den Sachen selbst« vollzogen¹¹. Danach soll Erkenntnis **objektiv** gelten und der Erkennende soll sich davon **subjektiv**, durch Verfahren der Geltungsbegründung überzeugen können. Gleichwohl gilt die Erkenntnis unabhängig von subjektiven Urteilen.

Die **phänomenologische Methode**, durch welche die **Sache selbst** zum Sprechen gebracht werden soll (und in der nicht das Sprechen über die Sache gilt) verhilft zur Reduktion auf das Wesentliche. Dies führt zu einer sachhaltigen Bestandsaufnahme des jeweils Vorfindbaren. Theoretisches Wissen wird »eingeklammert« – d. h. vorhandenes Wissen wird zurückgestellt – um das zu erkunden, was originär vorhanden ist. Die **Tatsachen** und nicht deren Vorinterpretation sollen differenziert angeschaut werden. Nur durch die Herausstellung derjenigen Strukturelemente, aus denen ein Phänomen tatsächlich aufgebaut ist, läßt sich dies methodisch verwirklichen. So wird schließlich das aufgedeckt, was die »Logik des Phänomens« charakterisiert. Im Anschluß an Loch (1962) werden nunmehr eben solche charakteristische **Strukturelemente des Gesprächs** aufgezeigt:

Das **tragende Strukturelement**, aus dessen Rekonstruktion das Gespräch sich bildet, ist die »Erwiderung«.

»Die Erwiderung wird überhaupt erst möglich, wenn zuvor einer etwas ausgesprochen oder einen anderen angesprochen hat. Die hauptsächlichsten Weisen des Aussprechens und Ansprechens sind die Frage, die Behauptung und die Bemerkung.«¹²

Der *Gesprächsgegenstand* – ein zweites Element – die Sache, die in Rede steht, ist als Meinung, Ansicht oder Auffassung gegeben. Hat einer keine Meinung, kann er an einem Gespräch nicht teilhaben. Mit einer Meinung vertritt man einen eigenen Standpunkt. Der Gesprächsgegenstand, der ebenso als Verhandlungsgegenstand gelten kann, bedingt Offenheit aber auch die Grenzen eines Gesprächs, wenn Standpunkte ausgehandelt sind oder wenn solche als nicht weiter verhandelbar erkenntlich werden.

Weitere Elemente der Phänomenbeschreibung sind (drittens) *Verhältnis bzw. Verhältnismäßigkeit*. Gespräch und Erzählung finden jeweils in bestimmten zwischenmenschlichen Verhältnissen statt (z. B. zwischen Mutter und Tochter, Sozialarbeiter und Klient).

»Dieses jeweilige Verhältnis, in dem das Gespräch sich abspielt, wirkt modifizierend auf den Gesprächsgegenstand (Stoff), auf den Ton, auf das Niveau und den Verlauf des Gesprächs.«¹³

Gespräch und Erzählung konstituierten als bestimmte zwischenmenschliche Kontaktformen das *Gesprächsverhältnis* (viertens).

»Das dieses Verhältnis tragende Verhalten ist das »Miteinander-sprechen«, das durch ein gleichursprüngliches »Gegeneinander« (»Erwiderung«!) in Spannung gehalten wird. Wenn das Gegeneinander das Miteinander (z. B. in der Diskussion) zerstört, muß das Gesprächsverhältnis sich auflösen, ebenso wenn das Miteinander so stark wird, daß kein Gegeneinander mehr möglich ist (z. B. wenn man den anderen überzeugt hat)«¹⁴ oder wenn eine Art Gruppenseligkeit entsteht.

Im Gespräch stehen sich die Gesprächspartner in einem **Als-ob-Verhältnis** der »*Gleichordnung*« (Gleichberechtigung) gegenüber, die das Miteinander und das Gegeneinander-Sprechen ermöglicht. Das Gesprächsniveau, in dem sich diese Als-ob Gleichstellung der Gesprächspartner als »*Gesprächsebene*« verwirklicht, kann auf Grund der faktischen Ungleichheit hinabziehend oder heraufziehend wirken. In der »*heraufziehenden*« Tendenz des Gesprächs liegt ein bedeutsamer pädagogischer Wirkfaktor.

Weitere Strukturelemente sind (fünftens) die »*Räumlichkeit*« und (sechstens) die »*Zeitlichkeit*« als die grundlegenden »*Anschauungsformen*«, in denen die Phänomene (nämlich Gespräch und Erzählung) erscheinen, und zwar in einer jeweils arteigenen »*Raum- und Zeitgestalt*«. In diesen Zusammenhang gehört der phänomenologische Befund, »*daß das Gespräch zwischen zwei Menschen, das Zwiegespräch, der Dialog, keine runde Raumgestalt haben kann wie das Gespräch zwischen mehreren*«¹⁵ etwa in der Form des »runden Tisches«, der bekanntlich abrundend wirkt.

»Die eigentümliche Direktheit der beiden Gegenüber schließt die Vermittlung, die über einen Dritten geht, aus, das Hin und Her der Erwiderungen bleibt geradlinig, eben »*direkt*«, unmittelbar, worin sich schon räumlich die besondere Intimität, das »*Persönliche*« des Zwiegesprächs zeigt«¹⁶ und

worin auch das Persönliche und Vertrauliche des Geschichten-Erzählens zum Ausdruck kommt.

Im Unterschied zum Raum des Gesprächs – so Loch – sei die Zeit des Gesprächs merkwürdig unbegrenzt. Gespräche (und Erzählungen) dauern in der Regel länger, als man eingeplant hat. In intensiven Gesprächen vergißt man die Zeit:

*»Zum Gespräch braucht man Zeit im Sinne von Ruhe, wie es auch umgekehrt beruhigend wirken kann. Hierin deutet sich eine wichtige anthropologische Funktion des Gespräches an: seine das Handeln unterbrechende, über es erhebende (...) Wirkung«.*¹⁷

Diese Bedeutung des Gesprächs wird auch im **politischen Bereich** erkenntlich. Es bringt die *»action directe«* zu einem vorläufigen Stillstand, wirkt aufschiebend als eine *»epoché«* besonderer Art, in der die Dimension des Handelns *»zur Sprache gebracht«* und insofern in eine geistige Dimension transportiert wird.

Die **Erzählung** wurde zu Beginn des Artikels als Sonderform des Gesprächs bezeichnet. Während sich letzteres durch eine dialogische Struktur auszeichnet, die sozusagen in einem Kampf um Redeanteile besteht, ist die Erzählung vom Grundtyp her eine Mitteilung von Erfahrungen, die eine Person einer anderen aktuell direkt übermittelt und deren monologische Struktur von der Kompetenz zur zusammenhängenden Darstellung einerseits getragen und von dem nachvollziehenden Zuhören-Können in einem sozialen Verhältnis andererseits unterstützt wird. Eine wesentliche Grundfunktion der Erzählung besteht darin, persönliche Erfahrungen mitzuteilen, andere Menschen an Geschichten teilhaben zu lassen.¹⁸ Die Erzählung von Angesicht zu Angesicht gewinnt ihre Authentizität durch das wechselseitige Interesse, so daß zum Beispiel durch Nachfragen ein Erzählerlebnis intensiviert und um etliche Details bereichert werden kann. In anderen Formen der Mitteilung – etwa in Briefen oder in Geschichten aus zweiter Hand – fehlen diese Möglichkeiten.

Die Frage nach den verschiedenen *»Funktionen«* von Gespräch (und Erzählung) im menschlichen Leben führt die phänomenologische Betrachtung an eine Grenze, weil – so Loch – das *»menschliche Dasein«* als *»Phänomen«* zu umfassend sei, als daß es noch zu *»überschauen«* wäre. Der Begriff der Funktion selbst mit seinen kausalen oder finalen und sinnhaften Bezügen habe Elemente, die man nicht *»sehen«*, sondern nur *»verstehen«* könne. Hier geht die phänomenologische Betrachtung in die hermeneutische über.

2. 2 Der hermeneutische Zugang

Die Anthropologie lehrt, daß der Mensch – organisch ein Mängelwesen – auf andere Menschen und auf eine zweite Natur, die **Kultursphäre** angewiesen ist. Die Ausgestaltung der menschlichen Natur *und* der Kultur erfolgt durch Bedeutungs- bzw. Zusammenhangsbildung. Letztere ist für Wilhelm Dilthey (1833-1911) – einen der Begründer der hermeneutischen Kunstlehre – eine zentrale Kategorie des Lebens, ein Grundzug des Seelenlebens; jede persönliche Erfahrung ist auf den seelischen Strukturzusammenhang der ganzen Person bezogen. Marotzki spricht in diesem Kontext von dem **anthropologischen Zwang** zur Zusammenhangsbildung, zur Biographisierung. Biographisierung ist die menschliche Leistung, Zusammenhänge herzustellen, Bedeutungen zu ordnen, ein *»kommunizierbares Selbst- und Weltverhältnis bzw. -verständnis«*¹⁹ zu entwickeln. Dilthey, an Schleiermacher (1768-1834) anknüpfend, erhebt die Hermeneutik als Lehre vom Verstehen in den

Geisteswissenschaften zur Methodologie, die in vielfältiger Weise weiterentwickelt wurde. Heidegger (1889-1976) präzisiert die Verstehensproblematik, indem er darlegt, daß das Verständnis des Textes von dem **vorgreifenden Vorverständnis** dauerhaft bestimmt bleibt. Gadamer wiederum ergänzt die Beschreibung der hermeneutischen Situation um das Moment des **Vorgriffs der Vollkommenheit** und indem er die Überwindung der Differenz zwischen Text und Gegenwart des Interpreten als **Horizontverschmelzung** bestimmt²⁰. Die Hermeneutik, die in der Grundbedeutung die »*Aussage von Gedanken*« meint,²¹ bezeichnet eine Auslegungskunst, die auf Sinnverstehen gerichtet ist, wobei Regeln dazu anleiten, Schwierigkeiten zu überwinden.²² Das Verstehen so lehrt Dilthey²³ zeigt verschiedene Grade; diese sind zunächst vom Interesse bedingt: Ist das Interesse eingeschränkt, so ist es auch das Verständnis. Aber auch die angestrengteste Aufmerksamkeit kann nur dann zu einem kunstmäßigen Vorgang werden, in welchem ein kontrollierbarer Grad von Objektivität erreicht wird, wenn die Lebensäußerung fixiert ist.

Es sind diese **dauerhaft fixierten Lebensäußerungen**, die als Mit-Teilungen für die Forschung und für die professionelle Praxis durch die Verfahren der **Fallrekonstruktion** nutzbar zu machen sind. Indem Gesprächs- oder Erzählprotokolle verfertigt und zum Gegenstand der Untersuchung oder Diagnostik werden, können originäre Erkenntnisse gewonnen werden, die eine maieutische Forschungs- oder Berufspraxis anleiten. Aktuell markiert Ulrich Oevermann in seiner Methodologie der **objektiven Hermeneutik** entscheidende Merkmale der Erkenntnisoperation der Fallrekonstruktion. Diese begründen sich aus dem genuinen Verfahren der Sequenzanalyse der objektiven Hermeneutik, die eine solche Explizitmachung erst ermöglicht: Materiale Analysen erweisen die hohe Relevanz des Fallverstehens für die gelingende professionelle Praxis²⁴. In der Pädagogik sowie in den helfenden Berufen ist es gleichermaßen erforderlich, menschlichen **Sinn**, in dem kulturelle Zusammenhänge deutlich werden, zu **verstehen**. Die Kunstlehre der Hermeneutik verhilft in der professionellen Praxis zu einer methodisch kontrollierten Sinn-Auslegung. Sinn- und Sachzusammenhänge können auf diese Weise einsichtig und verständlich werden. Als Urform der fallrekonstruktiven Erkenntnisoperation läßt sich die Maieutik des Sokrates bezeichnen, dessen substantielle Entdeckung darin liegt, daß die Antwort auf zentrale Fragen als eine gemeinsame Wahrheit in der dreistelligen Relation zwischen Menschen und der Sache, die in Rede steht, gefunden werden kann.²⁵

3. Das Sokratische Gespräch

Das Sokratische Gespräch – das zur Geburt von Ideen verhilft – ist eine Kunstlehre, eine Methode der **Anleitung zum logischen Selber-Denken**. Auch wenn nicht deutlich ist, ob es ein glaubhaftes Bild des historischen Sokrates geben kann, ist unumstritten, daß in den Überlieferungen Platons, den Dialogen, die Entdeckung des Logischen enthalten ist.²⁶ Die Rede von Mensch zu Mensch, von Angesicht zu Angesicht, diente Sokrates zur Erforschung von Wissensbeständen, zur **Erweckung des Denkens** und zur Entwicklung einer geistigen Haltung, die zur Einsicht fähig ist.

Der Göttinger Philosoph Leonard Nelson (1882-1927) gab zu Beginn seines berühmten Vortrags über die Sokratische Methode im Jahre 1922 zu bedenken, daß

diese nur schwer und unzureichend monologisch zu vermitteln sei. Er sah sich in einer ähnlichen Verlegenheit wie ein Geiger, der auf die Frage, wie er das Geigen zustande bringe, »wohl von seiner Kunst etwas vorführen kann, aber nicht in Begriffen auseinandersetzen kann, wie man das Geigen anfängt.«²⁷

Die Sokratische Methode sei nämlich nicht die Kunst, Philosophie, sondern Philosophieren zu lehren, nicht die Kunst, über Philosophie zu unterrichten, sondern »Schüler zu Philosophen zu machen«. Wollte ich daher von der Sokratischen Methode eine rechte Vorstellung geben, sagte Nelson, »so müßte ich meine Rede hier abbrechen und, statt Ihnen etwas vorzutragen, mit Ihnen eine philosophische Frage nach sokratischer Methode behandeln.«²⁸ Hier zeigt sich das jeder Denkschule eigene Phänomen, daß das Lehren noch schwieriger ist, als das Lernen, denn Lehren heißt lernen lassen – so Heidegger.²⁹ Der Lehrer sei den Lehrlingen (den Schülern, den Studierenden) einzig darin voraus, daß er noch weit mehr zu lernen habe als sie. Der Lehrer muß **belehrbarer** sein als die Lehrlinge.

Zwei Elemente des Sokratischen Gesprächs sollen näher betrachtet werden, um die zentrale **Idee der rationalen Argumentation**, die das Lernen lassen ermöglicht, in Erinnerung zu rufen. Zudem wird über die neuere Entwicklung des Sokratischen Gesprächs berichtet.

3. 1 Das Suchen des Allgemeinen und die sokratische Abstinenz

Sokrates verdeutlicht den Sinn seiner Fragen durch **Vergleiche**, die im Dialog auf das Finden des Allgemeinen zielen – dies ist das erste Element. Wenn beispielsweise **Tapferkeit** allgemein bestimmt werden soll, verläuft der Vergleich im Dialog wie folgt: Es geht um eine Bestimmung von Tapferkeit, die in *allen* Fällen zutrifft, im Kampf des Fußvolks und im Kampf der Reiter, in der Krankheit, in der Armut, im Staatsleben. Wenn man die Natur der Tapferkeit bestimmen soll, die überall dieselbe ist, dann, so Laches (...)³⁰

»kann man die Tapferkeit als eine »Beharrlichkeit der Seele« bestimmen. Aber Sokrates wendet ein, daß eine solche Bestimmung nicht allgemein richtig sein könne. Es gebe nämlich auch eine Beharrlichkeit in törichten Dingen, etwa in der Verschwendung oder im Geiz. Dies räumt Laches sofort ein, und so bestimmt er denn die Tapferkeit (in einem weiteren Versuch) als eine verständige Beharrlichkeit. Nun unterwirft Sokrates diese dritte Bestimmung einer genauen Prüfung. Auch diese Bestimmung erweist sich als zu weit, es gibt Fälle von verständiger Beharrlichkeit, die nicht tapfer genannt werden können. Jetzt entwickelt sich das spezifisch sokratische Gespräch. Auch Nikitas greift in die Unterredung ein, immer wieder versuchen Laches und Nikitas eine neue allgemeine Bestimmung der Tapferkeit. Sokrates unterzieht jede Bestimmung einer Prüfung, und er kann zeigen, daß keine der gegebenen Bestimmungen der Prüfung standhält, jede ist entweder zu eng, wie die erste, oder zu weit, wie die zweite und die dritte. Nachdem keine der vorgeschlagenen Bestimmungen sich als stichhaltig erweist, endet das Gespräch ohne Ergebnis.«³¹

Eine schrittweise Begriffsklärung sowie ein tieferes Verstehen von Zusammenhängen und Bedeutungen wird in dem Gespräch erreicht – dies ist nicht der Idealfall aber bereits der Weg zum richtigen Verstehen. Eine maieutische Wirkung tritt ein, die vor allem zu der Fähigkeit verhilft, vom Konkreten abstrahieren zu können. Es geht, wie zu Beginn benannt, um ein nacherzählendes Deuten, ohne Antworten vorzugeben,³² und ohne fremde Urteile einzutrichern.

Dies ist das zweite Element: Die **sokratische Abstinenz**. Sie besteht vor allem darin, das **Gesetz der Sache** sprechen zu lassen, wie der Spranger-Schüler Copei es genannt hat³³. Sokrates zwingt durch seine Fragen, die prüfend mitgehen, den Blick auf notwendige Voraussetzungen, um die Sache selbst, das in Rede stehende Problem, zu ordnen. Die Ordnung und Klarheit des Denkens tauche schließlich, dann plötzlich aufschießend, als **eigene Erkenntnis** im Bewußtsein auf. Diesen Moment hat Copei treffend als den »*fruchtbaren Moment*« im Bildungsprozeß bezeichnet. In ihm werde auf einer höheren Stufe eine Gewißheit gewonnen, die sich scharf von der blinden Selbstgewißheit der bis dahin so selbstverständlich vorgetragenen Meinung unterscheide. Der »*fruchtbare Moment*« löst gleichsam dogmatische Spannungen auf, gebiert Autonomie und löst Vorurteile auf.

Der **dialogische Impuls** des Sokratischen Gesprächs steht der »*gewöhnlichen Überlieferungs-Methode*« entgegen, die schon um 1800 abschätzig die »*Professor-Methode*« genannt wurde. Hierbei – so eine vielzitierte Bemerkung von Trapp (1787) in dem Text »*Vom Unterricht überhaupt*« – »schütte der Lehrer aus seinen vollen Magazinen immer in den leeren Kopf des Schülers hinein, unbekümmert, ob die Saat dem Boden angemessen sei, ob der Samenkörner nicht zuviel, ob auch gerade jetzt die rechte Saezeit sei.«³⁴

Die Übertreibung der »*Professor-Methode*«, die auch in dem im Grunde brutalen Bild vom Nürnberger Trichter zum Ausdruck kommt³⁵, führt letztlich zu einer Gesprächsverweigerung und wird zu einem Mittel der Machtanwendung. Andererseits ist gegen die »*Fanatiker des Unterrichtsgesprächs*« wie Bollnow³⁶ es nennt, die Notwendigkeit der zusammenhängenden Lehre, die das Gespräch voraussetzt und es provoziert, zu verteidigen.³⁷ Das Sokratische Gespräch setzt die Argumentationsfähigkeit voraus, welche die Pädagogik hervorzubringen hat – insbesondere in der Aufforderung zur **Selbsttätigkeit**.

3. 2 Die neuere Entwicklung des Sokratischen Gesprächs

Das Sokratische Gespräch in der Tradition von Leonard Nelson wurde von Gustav Heckmann für die philosophische Schulung in Hochschulseminaren weiterentwickelt. Lernende werden zum gemeinsamen, selbsttätigen, argumentierenden und **schrittweise abstrahierenden Denken** aufgefordert. Den Teilnehmern wird die Erfahrung ermöglicht, **alle** Argumente kritisch zu prüfen.³⁸

Sokratische Gespräche werden heute in der Nachfolge Heckmanns – der bis in die 80er Jahre in Hannover lehrte – geführt. In etwa sieht der Ablauf so aus: Eine Gruppe von durchschnittlich zehn Personen wird in der Regel mit einer Gesprächsleitung geführt, die ihre Lenkungsfunktion an dem Schulungsgrad der Gesprächspartner orientiert. Inhaltlich geht es um die Untersuchung und Beantwortung einer philosophischen oder mathematischen Problematik.

Die gemeinsame Suche nach guten Gründen, die prinzipiell auf der Vernunftbegabung des Menschen beruht – gemeint ist vorrangig das Vermögen, Gründe zu erkennen und handlungsleitend wirksam werden zu lassen – ist die Hauptanforderung, welche die Teilnehmer des Sokratischen Gesprächs bindet. Der damit einhergehende Anspruch nach der »*Ehrlichkeit des Denkens und Sprechens*«³⁹

richtet sich darauf, die in Rede stehende Sache wahrhaftig aus eigener Perspektive und der Vernunft folgend, zu bearbeiten.

Einen umfangreichen Regelkatalog zu der **Standardform** des sokratischen Gespräches findet sich bei Raupach-Strey⁴⁰ (1997). Sie unterscheidet im Anschluß John R. Searle **konstitutive** und **regulative** Regeln. Letzere steuern ein ohnehin vorhandenes Verhalten in eine bestimmte Richtung (z. B. sich für einen Anlaß auf ein zeitliches Arrangement zu verständigen). Die konstitutiven Regeln dagegen *bestimmen* das Verhalten (z. B. beim Schachspiel). Konstitutiv für das sokratische Gespräch ist zunächst die **Grundidee der Maieutik**: jemand hilft einem anderen bei der Geburt von Gedanken sowie das Ziel der gemeinsamen Erkenntnissuche.

Konstitutive Regeln des sokratischen Gesprächs

1. **Jeder** Mensch, der vernunftfähig und lernbereit ist, kann teilnehmen;
2. Das zu bearbeitende **philosophische Problem** wird durch das Thema bestimmt und möglichst als Frage formuliert;
3. Konkrete **Erfahrungen** bilden den Ausgangspunkt;
4. **Konsensfähige**, von Entscheidungsszwängen freie **Erkenntnis** suchen;
5. **Klare Formulierungen** sollen die eigenen Gedanken klären;
6. **Maieutisches Zuhören** und Weiterführen von Gedanken;
7. Eine Beschränkung auf **das Wesentliche** ist sachangemessen zu leisten;
8. **Aufrichtigkeit** (ernsthafte Argumentation in eigener Überzeugung)
9. **Begründungsverpflichtung** (abstrakte und konkrete Erfahrungen begründen);
10. **Gemeinsame** Verantwortung für den Erkenntnisprozeß;
11. Die Kraft des besseren **Argumentes** (Autorität des *Logos- Grundsatzes*);
12. **Revisionsbereitschaft** (Irrtümer eingestehen und mitteilen);
13. Annäherung an die **»ideale Sprechsituation«** (keinerlei Zwang ist erlaubt);
14. Die Möglichkeit ein **Metagespräch** zu führen;
15. Die **prinzipielle** Gleichberechtigung in der Formulierung von Beiträgen.

Zudem sind in Abwandlung der Standardform (der Nelson-Heckmann Tradition) Problemanalysen – beispielsweise in der Unternehmens- oder **Organisationsberatung** – mit der sokratischen Methode möglich.⁴¹ Hierbei findet ein **Vorgespräch** mit dem Ziel statt, eine Ausgangsfrage für das zu untersuchende Thema prägnant zu formulieren. Diese Ausgangsfrage wird nicht empirisch, sondern durch rationale Argumentation in ihrem prinzipiellen Charakter untersucht.

Das **Hauptgespräch** dient der Untersuchung eines Beispiels, in dem die Ausgangsfrage zentral ist. Kernaussagen werden rekonstruiert, Sach-, Strategie- und Metagespräche dienen schließlich einer Konsensfindung. Alle Teilnehmer werden persönlich gefragt, ob sie der gefundenen Aussage zustimmen. Im **Nachgespräch** findet eine Bilanzierung des Hauptgesprächs statt.

Das philosophisch-maieutische Fragen findet in der **Beratungslehre** neuerdings Beachtung, wenn es etwa bei Achenbach/Winkler-Calaminus heißt, *»daß der Berater im behutsamen Philosophieren dem Besucher eine Kultur des Mit-sich-zu Rate-Gehens eröffnen könnte«*.⁴² Eine solche Kultur steht einer drohenden **theoretischen Verwahrlosung**

entgegen, die etwa als Psychologisierung in vielen pädagogischen und sozialarbeiterischen Praxisfeldern derzeit um sich greift.

Diese Tendenz wird durch einen diffusen **Postmodernismus**, der in der psychologischen Beratungspraxis derzeit grassiert, beschleunigt. Dieser gefährdet das rationale Denken und damit die Autonomie von Personen. »Seine Spielarten reichen von wissenschaftlichen Universal-Mixturen (...) bis hin zu aufgedrehten Beliebigekeitszenarien sowie Discount- und Trivialkonstruktivismen« (Welsch 1993, S. 2). Achenbach/Winkler-Calaminus sind es, die philosophische und ethische Argumente gegen den »Therapismus« (v. Hentig 1998, S. 31) prüfen und Autoren wie Jaspers (1986) ins Gespräch bringen: »Was unter dem Namen der Psychologie sich anbietet, ist so vielfach wie die Philosophie, ist zum guten Teil selber Philosophie in **verwahrloster** Gestalt (S. 35) (...) Diese Psychologie will zugleich die umfassende Universalwissenschaft und die Gestalt des neuen Glaubens sein« (S. 34, meine Hervorb.).

Gegen Allmachtsphantasien richtet sich ebenso Schön (1993), die insbesondere auf eine fehlende Diagnostik im Rahmen (der Vermarktung) sog. humanistischer Therapien hinweist (S. 73 ff.).⁴³

4. Maieutische Pädagogik

Pädagogisches Handeln bezieht sich auf die Lebenspraxis. Ein **menschlicher Bezug** stellt sich zwischen Personen ein, wenn diese miteinander zu tun haben und so miteinander umgehen, daß eine gegenseitige Achtung ersichtlich wird und das Gespräch auf ein bedeutsames Thema kommt. Die Autonomie der Lebenspraxis, die Selbstbestimmung ist ein solches Thema. Die Autonomie ist bei Kindern und Jugendlichen vorzubereiten oder muß in Lebenskrisen und bei Lebensproblemen gewonnen oder wiedergewonnen werden. Pädagogisches Handeln soll diese Selbstbestimmungsprozesse begleiten.

Ein erster zentraler **Inhalt** pädagogischen Handelns ist die **Wissensvermittlung**. Diese soll **Aufklärung** leisten und in der Sozial- und Personwerdung des Einzelnen assistieren; sie ist ein »Gastgeber der Entwicklung«.⁴⁴ Das Ziel ist der zukünftige autonome Vernunftgebrauch, eines der Mittel ist die maieutische Methode des Sokratischen Gesprächs. Ein zweiter zentraler Inhalt ist die **Sinn- und Normenvermittlung**, die auf zukünftiges moralisches Urteilen und Handeln zielt. Drittens ist – gleichgewichtig – die **prophylaktisch-therapeutische** Dimension pädagogischen Handelns zu nennen, die in Krisen der Entwicklung vorbeugend und unterstützend wirken soll. In der maieutischen Pädagogik sind diese Inhalte bzw. Dimensionen stets enthalten und sollen im *Einklang* stehen. Eine *Vereinseitigung* – wie dies beispielsweise im Lehrerhandeln zugunsten der Wissensvermittlung oder in sozialpädagogischen Handlungszusammenhängen zugunsten von Therapie oftmals geschieht, ist zu vermeiden, um Bildungsprozesse in ihrer Gänze zu erhalten und langfristig abzusichern.

4. 1 Das Prinzip der stellvertretenden Deutung/stellvertretenden Krisenbewältigung (vgl. Studienbrief 4)

Insbesondere in Krisen der menschlichen Entwicklung wirkt das maieutische Gespräch, in welchem die stellvertretende Deutung vollzogen wird, ausgleichend und überbrückend – um Störungen überwinden zu helfen.

Die **prophylaktisch-therapeutische** Dimension pädagogischen Handelns, die in solchen Fällen zum Tragen kommt, zielt darauf, Vorbeuge- und Hilfeleistungen zu erbringen und möglichen sozialen Störungen vorzubeugen, die aus ›falsch‹ bzw. unzureichend hergestellten Sinnzusammenhängen resultieren. Um dies leisten zu können, ist es erforderlich, im Sinne der **stellvertretenden Deutung** zu handeln. Stellvertretende Deutung – darauf hat Oevermann⁴⁵ aufmerksam gemacht – zielt darauf, menschliche Lebensäußerungen angemessen zu interpretieren um Defizite, zumindest langfristig, bewußt zu machen und auszugleichen.

Nicht die Überantwortung pädagogischer Problemstellungen in den außer-pädagogischen Bereich, sondern die Integration von Personen in einen ganzheitlichen Bildungsprozeß ist das Ziel der maieutischen Pädagogik.

Entscheidend für das Gelingen der stellvertretenden Deutung ist nicht vorrangig das, *was* berichtet wird, sondern die **Art der Beziehung**, die sich in der **Situation** herstellt. Diese ist charakteristisch für die Sinn-Bildung, die zu fördern ist. Erst durch eine – die Bedeutung der Beziehung – rekonstruierende Perspektive, wird die **Struktur** einer Interaktion erkenntlich, die das Wesentliche erkennen läßt und zur sachhaltigen Intervention geleitet. Der folgende Text zeigt das, was ich mit unzureichender Bedeutungsbildung meine und das, was ein Handeln im Sinne der stellvertretenden Deutung zu leisten vermag.

Beispiel: Heini konnte nicht wünschen.

»Kam er zu Besuch und fragte ich ihn beispielsweise: ›Was möchtest du trinken, Tee oder Sirup?‹ antwortete er regelmäßig: ›Ich weiß nicht‹ oder ›Es ist mir gleichgültig. Das sagte er nicht etwa, weil ihm der Unterschied zwischen Tee und Sirup unbekannt gewesen wäre. Er konnte seine eigenen Bedürfnisse, Wünsche usw. weder erkennen noch artikulieren. Vom Anfang unserer Bekanntschaft an versuchte ich in solchen Situationen, ihm bei der Artikulation seines Wunsches zu helfen. So sagte ich etwa: ›Schau, stell dir einfach eine Tasse Tee vor, Lindenblütengeschmack, warm, süß usw., und nun ein Glas Sirup, Himbeergeschmack, kalt, mit Eis drin. Was möchtest du lieber trinken? Dann blickte er mich meist ganz hilflos an und fragte: ›Wovon haben Sie mehr vorrätig?‹ Dies tat er nicht etwa, weil er Angst hatte, er würde mangelhaft bewirtet. Er versuchte herauszufinden, was ich wünschte, daß er es wünschte.«⁴⁶

Das Maieutische dieses Gesprächs liegt darin, daß Bildsamkeit *herausgefordert* wird. Der Sonderschullehrer Jegge konfrontiert das Kind immer wieder mit seiner Weigerung, Wünsche mitzuteilen. Nicht zu **belehren**, sondern gezielt **Anforderungen** zu stellen – darum geht es. Vorstellungs-**Hilfen** zur Orientierung des Kindes zu geben ist das Ziel. Der Lehrer sucht den Punkt auf, »von dem her dem Kind ein positiver Zukunftsbezug möglich werden könnte.«⁴⁷

Er tut dies klar und deutlich: »*Schau, stell dir einfach vor*«. Die Vorstellung einer künftig möglichen Wirklichkeit nennt Satre »*Entwurf*«. »*Nicht die Zufriedenheit mit dem, der ich gegenwärtig bin, sondern die Herausforderung durch den Entwurf dessen, der ich sein könnte, bringt eine Bildungsbewegung hervor*«. ⁴⁸

Entwürfe zu finden ist die Aufgabe der stellvertretenden Deutung. Ziele liegen darin, **Deutungsalternativen** zu der gegenwärtig gegebenen Situation zu entdecken, zu formulieren und durch die maieutische Methode in das Bewußtsein zu heben. **Biographische Suchbewegungen** können auf diese Weise unterstützt werden. Neue Lebensentwürfe lassen sich erschließen.

Die Maieutik ist somit innerhalb des pädagogischen Handelns die Kunst, Entwürfe für die Entwicklung des *Selbst* zu finden und »natürliche« Stützen, letztlich auch durch die Findung⁴⁹ und »Erfindung« alternativer Handlungsweisen zu geben. Vereinseitigende, allein auf Therapie beschränkte Hilfen sind aus dieser pädagogischen Perspektive heraus allenfalls die zweitbeste Lösung.⁵⁰

4. 2 Narratives als Erkenntnisquelle

In der fallrekonstruktiven Forschung wird Narratives (Gespräch und Erzählung) als Erkenntnisquelle genutzt. Erzählen bzw. Erzählen-lassen ist eine Form der Forschung (z. B. erziehungswissenschaftlicher oder biographischer). »An erzählten Fällen läßt sich speziell ein pädagogisches Verstehen sowie die Reflexion über eigene Handlungsmöglichkeiten üben«. ⁵¹ Zentrale Funktionen für das Narrative als Erkenntnisquelle sind u. a.: ⁵²

Narrative Funktionen

- **Sensibilisierung.** Einseitige oder vorschnelle Klassifizierungen sind zu verhindern.
- **Realitätserweiterung.** Erzählungen erschließen zusätzliche, ansonsten nur schwer beobachtbare oder kaum mitgeteilte Realitätsbereiche.
- **Entdeckung »affektiver Wahrheiten«.** In Gespräch und Erzählung finden sich Hinweise darauf, was Personen für sich als »wahr« definieren.
- **Aufdeckung von Entwicklungspotentialen** und biographischen Projekten.

Finden und »Erfinden« sind konstitutive Elemente der maieutischen Methode. Es geht um das Finden vorhandener Deutungen und um das gemeinsame »Erfinden« sachgemäßer **Deutungsalternativen**. Letztere ermöglichen einen Zugang, der dazu

angetan ist, eine andere als die bisher bekannte Pointe zu finden und somit das »*Verstricktsein in Geschichten*« (Schapp) konstruktiv zu beeinflussen.

5. Schluß

Die **Selbsttätigkeit** des *möglichen Vernunftswesens* (Fichte) in den Zustand der wirklichen Vernunfttätigkeit zu überführen, mit welcher der Mensch zur Einsicht und zum eigenen Urteil befähigt ist, bildet die Aufgabe einer maieutischen Pädagogik sowie einer professionellen Praxis der helfenden Berufe. Allerdings geht es nicht darum, menschliches Miteinander stets gesprächsförmig zu gestalten – das ewige Gespräch, in welchem eine Sache buchstäblich »*zerredet*« wird.

Es geht, wie Bollnow⁵³ hervorgehoben hat, darum, »*daß es im Entscheidenden zum Gespräch kommt*« ehe etwa Gegensätze in Kampf ausarten, Schweigen zur Dumpfheit wird, oder das Sprechen zugunsten der Kommunikation mit Maschinen weitgehend verlernt wird.

Ein Beispiel schildert Konrad Adam in der Frankfurter Allgemeinen Zeitung vom 18. Juni 1993:

»Seit einiger Zeit läßt eine ältere Grundschullehrerin den Unterricht in ihrer ersten Klasse mit einer sonderbaren Lektion beginnen. Sie verlangt von den Sechsjährigen, sich zu erheben, zum Fenster zu gehen, es zu öffnen, dann wieder zu schließen, an ihren Platz zurückzukehren und über das, was sie getan haben, kurz und verständlich zu berichten. Als einige Eltern sich verwundert und leicht vorwurfsvoll nach dem Sinn dieser Übung erkundigten, berief sich die Lehrerin auf neue, ungewohnte Erfahrungen. Die Kinder hätten große Schwierigkeiten, eine Anweisung zu verstehen, sie auszuführen und über das Geschehene Auskunft zu geben. Wer noch in heilen, inzwischen also untypischen Verhältnissen groß geworden sei, könne sich gar nicht vorstellen, in wie vielen Familien heute tage- und wochenlang kein Wort mehr gesprochen werde. Die Fähigkeit, zu erzählen und zuzuhören, Argumente gegeneinander abzuwägen und rational zu entscheiden, gebe langsam verloren, von antiquierten Sprachformen wie Lied, Gebet und Zuspruch ganz zu schweigen. So, wie die Bundeswehr ihre autofahrenden Rekruten mühsam daran gewöhnen muß, wieder zu Fuß zu gehen, hätten die Grundschulen einer Generation, die Fernsehprogramme und Computerdisketten als ihre Partner betrachtet, das Sprechen erst noch beizubringen.«⁵⁴

Soweit das Beispiel, das auf eine derzeit um sich greifende **sprachliche Verwahrlosung** verweist.

Notwendig ist die Kultivierung der **Gesprächs-Fähigkeit**, der Kampf gegen die wachsende Sprachlosigkeit und -armut. Auf diese Weise läßt sich in einen Verständigungsprozeß eintreten, fruchtbare Momente können erzeugt, Ideen geboren und Erkenntnisse an das Licht gebracht werden. Die **maieutische Orientierung** dient zur Unterstützung und Begleitung von Menschen, etwa um deren verlorengegangene **Autonomie** gemeinsam zurückzugewinnen.

Literatur

- ADORNO, T. W.: Negative Dialektik, Frankfurt am Main (1966), 1992.
- ACHENBACH, G. B./WINKLER-CALAMINUS, M.: Die professionelle Struktur des Beratungsgesprächs. In: Dewe, B. et al. (Hg.): Erziehen als Profession. Zur Logik professionellen Handelns in pädagogischen Feldern. Opladen 1992.
- ADAM, K.: Ausgerastert. Was die Brandanschläge über die Lage der Jugend verraten. In: *Frankfurter Allgemeine Zeitung* Nr. 138, 18. Juni 1993, S. 33.
- APEL, K.-O.: Das Sokratische Gespräch und die gegenwärtige Transformation der Philosophie. In: KROHN, D. et al. (Hg.): Das sokratische Gespräch. a. a. O., 1989, S. 55-77.
- BAACKE, D./SCHULZE, T. (Hg.): Aus Geschichten lernen. Zur Einübung pädagogischen Verstehens. Weinheim und München 1993.
- BAACKE, D.: Ausschnitt und Ganzes. Theoretische und methodologische Probleme bei der Erschließung von Geschichten. In: Baacke, D./Schulze, T. (Hg.): Aus Geschichten lernen, a. a. O., 1993, S. 87-125.
- BOLLNOW, O. F.: Erziehung zum Gespräch. In: *Zeitschrift für Pädagogik*, 7. Beiheft 1968, S. 217-222.
- BOLLNOW, O. F.: Vom Geist des Übens. Eine Rückbesinnung auf elementare didaktische Erfahrungen. Oberwil bei Zug, 1987.
- COPEL, F.: Der fruchtbare Moment im Bildungsprozeß. Dritte und ergänzte Auflage, eingeleitet und herausgegeben von H. Spengler. Heidelberg 1955.
- DILTHEY, W.: Die Entstehung der Hermeneutik. In: Gesammelte Schriften. Bd. V. Stuttgart, Göttingen 1957, S. 317-338.
- EHLICH, K.: Erzählen im Alltag. Frankfurt a. M. 1980.
- GADAMER, H.-G.: Die Kultur und das Wort. In: Lob der Theorie. Reden und Aufsätze. Frankfurt a. M. 1983, S. 9-25.
- GARZ, D./KRAIMER, K.: (Hg.): Die Welt als Text. Theorie, Kritik und Praxis der objektiven Hermeneutik. Frankfurt a. M. 1994.
- HANSEN-SCHABERG, I./LOST, C.: Minna Specht (1879-1961). Reformpädagogische Konzepte im internationalen Kontext. In: *Neue Sammlung*. Vierteljahres-Zeitschrift für Erziehung und Gesellschaft 33, H. 1, 1993, S. 141-152.
- HAUBL, R.: Erinnerung an die hermeneutische Tradition. In: *Kultur-Analysen*. Zeitschrift für Tiefenhermeneutik und Sozialisationstheorie 2, H. 3, November 1990, S. 308-329.
- HECKMANN, G./KROHN, D.: Über Sokratisches Gespräch und Sokratische Arbeitswochen. In: *Zeitschrift für Didaktik der Philosophie* 10, 1988, H. 1, S. 38-43.
- HECKMANN, G.: Das sokratische Gespräch. Erfahrungen in philosophischen Hochschulseminaren. Hannover 1981.
- HEIDEGGER, M.: Aus einem Gespräch von der Sprache. Zwischen einem Japaner und einem Fragenden. In: Ders.: Unterwegs zur Sprache. Pfullingen 1975, S. 85-155.
- HEIDEGGER, M.: Was heißt denken? Tübingen 1971.
- HERRMANN, U.: Biographische Konstruktionen und das gelebte Leben. Prolegomena zu einer Biographie- und Lebenslaufforschung in pädagogischer Absicht. In: *Zeitschrift für Pädagogik* 33, 1987, H. 3, S. 303-323.
- HILDENBRAND, B.: Geschichtenerzählen als Prozeß der Wirklichkeitskonstruktion in Familien. In: *System Familie* 3, 1990, S. 227-236.
- KEGAN, R.: Die Entwicklungsstufen des Selbst. Fortschritte und Krisen im menschlichen Leben. München 1986.
- KEMPER, H.: Erziehung als Dialog. Anfragen an Janusz Korczak und Platon-Sokrates. Weinheim und München 1990.
- KESSELS, J.: Dialektik als Instrument für die Gestaltung einer selbstständig lernenden Gruppe. In: Krohn, D. et al. (Hg.): Neuere Aspekte des sokratischen Gesprächs. Frankfurt 1997, S. 11-46.
- KLAFKI, W.: Zur Frage nach der pädagogischen Bedeutung des Sokratischen Gesprächs und neuer Diskurstheorien. In: Horster, D./Krohn, D. (Hg.): Vernunft, Ethik, Politik. Gustav Heckmann zum 85. Geburtstag. Hannover 1983, S. 277-287.
- KLAFKI, W.: Rezension: Gustav Heckmann. Das sokratische Gespräch. Hannover 1981. In: *Zeitschrift für Pädagogik* 29, 1983, S. 316-322.

- KLAFKI, W.: Vernunft - Erziehung - Demokratie. Zur Bedeutung der Nelson-Schule in der heutigen Pädagogik. (Gustav Heckmann zum 85. Geburtstag gewidmet; überarbeitete Fassung des Festvortrages am 22. 4. 1983 in der Universität Hannover). In: *Neue Sammlung* 23, 1983, S. 544-561.
- KRAIMER, K.: Rezension von Detlef Krohn et al. (Hg.): Das sokratische Gespräch - ein Symposium. Hamburg 1990. In: *Zeitschrift für Pädagogik* 37, 1991, S. 848-851.
- KRAIMER, K.: Die Rückgewinnung des Pädagogischen. Aufgaben und Methoden sozialpädagogischer Forschung. Weinheim und München 1994.
- KRAIMER, K.: Sozialpädagogisches Fallverstehen, Forschungswerkstatt, professionelles Handeln. In: *Archiv für Wissenschaft und Praxis der sozialen Arbeit*, H. 3, 1998, S. 202-221.
- KRAIMER, K.: Die Fallrekonstruktion. Bezüge, Konzepte, Perspektiven. In: Ders. (Hg.): Die Fallrekonstruktion. Sinnverstehen in der sozialwissenschaftlichen Forschung (2000, im Druck).
- KRAWITZ, R.: Pädagogik statt Therapie: Vom Sinn individualpädagogischen Sehens, Denkens und Handelns. Bad Heilbrunn, 1995.
- KROHN, D. et al. (Hg.): Das sokratische Gespräch. Ein Symposium. Hamburg 1989.
- KROHN, D.: Das sokratische Gespräch in Theorie und Praxis: Zur Einleitung. In: Ders. et al. (Hg.): Das sokratische Gespräch. Ein Symposium. a. a. O., 1989, S. 7-20.
- LEBER, M./OEVERMANN, U.: Möglichkeiten der Therapieverlaufsanalyse in der objektiven Hermeneutik. Eine exemplarische Analyse der ersten Minuten einer Fokaltherapie aus der Ulmer Textbank »Der Student«. In: Garz, D./Kraimer, K. (Hg.): Die Welt als Text. Frankfurt a. M. 1994.
- LOCH, W.: Beiträge zu einer Phänomenologie von Gespräch und Lehre. In: *Bildung und Erziehung*, Monatschrift für Erziehung XV, 1962, S. 641-661.
- MAROTZKI, W.: Sinnkrise und biographische Entwicklung. In: Garz, D./Kraimer, K. (Hg.): Qualitativ-empirische Sozialforschung. Konzepte, Methoden, Analysen. Opladen 1991, S. 409-439.
- MARTIN, G.: Interpretationen eines Gesprächs: Der »Laches«, Was ist Tapferkeit? In: Ders.: Sokrates. Reinbek bei Hamburg 1988, S. 93-103.
- MOLLENHAUER, K.: Vergessene Zusammenhänge. Über Kultur und Erziehung. Weinheim und München 1993.
- NELSON, L.: Die Sokratische Methode. In: Ders.: Die Schule der kritischen Philosophie und ihre Methode. Erster Band der gesammelten Schriften in neun Bänden, hrsg. v. P. Bernays et al., Hamburg 1970, S. 271-316.
- OEVERMANN, U.: Professionalisierung der Pädagogik - Professionalisierung pädagogischen Handelns. Vortrag im So. S. 1981 am Institut der Freien Universität Berlin.
- RAUPACH-STREY, G.: Grundregeln des Sokratischen Gesprächs. In: Krohn, H. et al. (Hg.): Neuere Aspekte des Sokratischen Gesprächs. Frankfurt a. M. 1997, S. 145-162.
- SCHAPP, W.: In Geschichten verstrickt. Zum Sein von Mensch und Ding. Wiesbaden 1976.
- SCHAEFFER, D.: Psychotherapie zwischen Mythos und Entzauberung. Opladen 1990.
- SCHÖN, B.: Therapie statt Erziehung? Chancen und Probleme der Therapeutisierung pädagogischer und sozialer Arbeit. Frankfurt am Main. 1993.
- SCHÜTZ, A. (1971): Gesammelte Aufsätze. Den Haag.
- SCHÜTZ, A./LUCKMANN, T. (1979, 1984): Strukturen der Lebenswelt. Bd. 1 und Bd. 2, Frankfurt/M.
- SCHÜTZE, F.: Zur Hervorlockung und Analyse von Erzählungen thematisch relevanter Geschichten im Rahmen soziologischer Feldforschung – dargestellt an einem Projekt zur Erforschung von kommunalen Machtstrukturen. In: Arbeitsgruppe Bielefelder Soziologen (Hg.): Kommunikative Sozialforschung. München 1976, S. 159-260.
- SCHÜTZE, F.: Biographieforschung und narratives Interview. In: *Neue Praxis* 13, 1983, S. 283-293.
- SCHÜTZE, F.: Kognitive Figuren des autobiographischen Stegreiferzählens. In: KOHLI, M./ROBERT, G. (Hg.): Biographie und soziale Wirklichkeit. Stuttgart 1984, S. 78-117.
- SCHÜTZE, F. (1999): Verlaufskurven des Erleidens als Forschungsgegenstand der interpretativen Soziologie. In: Krüger, H.-H./Marotzki, W. (Hg.): Handbuch erziehungswissenschaftliche Biographieforschung. Opladen 1999, S. 191-223.
- WELSCH, W.: Unsere moderne Postmoderne, Berlin 1993.

- ¹ In der ursprünglichen (griechischen) Bedeutung ist mit »Maieutik« die Hebammenkunst bezeichnet. Die latinisierte Schreibweise ist »Mäeutik«.
- ² Modelle sind keine Beispiele, die einfach allgemeine Erwägungen erläutern. Sie geleiten – so Adorno (vgl. 1966/1992, S. 10) »ins Sachhaltige«.
- ³ Vgl. Wöhrmann 1983.
- ⁴ Der Philosoph Apel befaßt sich mit Fragen der Ethik. Er schrieb z. B. »Das Verstehen. Eine Problemgeschichte als Begriffsgeschichte« (1955), »Die Idee der Sprache i. d. Tradition des Humanismus von Dante bis Vico« (1963), »Diskurs und Verantwortung« 1988. Vgl. auch Reese-Schäfer, W.: Karl-Otto Apel. Zur Einführung. Hamburg 1990.
- ⁵ Vgl. Bollnow 1987.
- ⁶ Vgl. z. B. die Beiträge in Achenbach/Winkler-Calaminus 1992, Garz/Kraimer 1994, Kraimer 2000.
- ⁷ Gadamer 1985, S. 9.
- ⁸ »Karl Löwith hat den Prozeß der sukzessiven Desillusionierung der modernen Gesellschaft als das gemeinsame Forschungsmotiv beschrieben, das Karl Marx in der Theorie der Entfremdung, Max Weber in seiner Theorie der Rationalisierung verfolgt haben. (...). Das Schützische Werk will in der empirischen Analyse sozialer Relevanzstrukturen einen Zugang zu diesem Problembereich öffnen« Richard Grathoff (Klappentext; Bd. 1 der Strukturen der Lebenswelt von Schütz/Luckmann, Frankfurt 1979).
- ⁹ Bollnow 1968, S. 219.
- ¹⁰ Schlegels Vorlesung über die Philosophie des Lebens (1828) gilt als Geburtsstunde des Begriffs der Lebensphilosophie.
- ¹¹ Vgl. Husserl: Cartesische Meditationen und Pariser Vorträge (frz. 1931), Hamburg 1976.
- ¹² Loch 1962, S. 645.
- ¹³ a. a. O. 1962, S. 646.
- ¹⁴ a. a. O., S. 646 f.
- ¹⁵ S. 651.
- ¹⁶ S. 651.
- ¹⁷ S. 653.
- ¹⁸ Vgl. Schütze 1976, S. 8; vgl. zur Entwicklung des narrativen Interviews Schütze 1983.
- ¹⁹ Marotzki 1991, S. 411.
- ²⁰ Vgl. Kraimer 2000.
- ²¹ Vgl. Heidegger 1975.
- ²² Vgl. Dilthey 1957, S. 320.
- ²³ a. a. O., S. 319.
- ²⁴ Oevermann (2000) zeigt auf, daß die fallrekonstruktive Erkenntnisgewinnung ein grundlegendes Erfahrungsinstrument in der professionellen pädagogischen Praxis bildet (in Kraimer; vgl. Fn. 20)
- ²⁵ Vgl. Wöhrmann 1983.
- ²⁶ Vgl. Martin 1988. Hier ist nicht der Ort, den platonischen Sokrates in seiner oft ironisch überzogenen Darlegungsweise zu kritisieren, oder das Sokratische Gespräch mit dem heute so genannten *argumentativen Diskurs* zu vergleichen, wie dies etwa Apel (1989) und Klafki (1983) getan haben.
- ²⁷ Nelson 1970, S. 271.
- ²⁸ a. a. O. 1970, S. 271.
- ²⁹ Heidegger 1971, S. 50.
- ³⁰ Vgl. Martin 1988
- ³¹ Martin 1988, S. 100 f.
- ³² Zu bedenken ist, daß das Modell des Sokratischen Gesprächs in der Pädagogik – wie jedes pädagogische Gesprächs-Modell – kommunikative Symmetriebedingungen einzuschränken hat und daher von einem Diskurs-Modell zu unterscheiden ist (vgl. Apel 1991, S. 61).
- ³³ Copei 1950, S. 21.
- ³⁴ Zit. nach Loch 1962, S. 642.

³⁵Vgl. Wöhrmann 1983.

³⁶Vgl. Bollnow 1968.

³⁷Vgl. Loch 1962, S. 660.

³⁸Siehe Heckmann 1981; vgl. Klafki 1983.

³⁹Krohn 1989, S. 10.

⁴⁰Raupach-Strey 1997. Die Regeln werden hier in abgekürzter Weise auf ihren Aussagekern verdichtet.

⁴¹ Vgl. Kessels 1997.

⁴² Achenbach/Winkler-Calaminus 1992, S. 98.

⁴³ Vgl. auch Schaeffer 1990, Krawitz 1995.

⁴⁴Kegan 1986, S. 169.

⁴⁵ Vgl. Oevermann 1981.

⁴⁶Jegge, zitiert nach Mollenhauer 1993, S. 101.

⁴⁷Mollenhauer 1993, S. 103.

⁴⁸a. a. O. S. 103.

⁴⁹ Vor der ›Erfindung‹ steht die Findung (d. h. die Rekonstruktion des Vorfindbaren)

⁵⁰Vgl. Kegan 1986, S. 322.

⁵¹Terhart 1983, S. 149.

⁵²Vgl. z. B. Baacke 1993, S. 96 ff., Kraimer 1994, Schütze 1999 sowie die Beiträge in Krüger/Marotzki 1999

⁵³Bollnow 1968, S. 224.

⁵⁴Adam 1993, S. 33.