

**DAS SOKRATISCHE GESPRÄCH
ALS METHODE ZUR FÖRDERUNG
VON SCHLÜSSELQUALIFIKATIONEN
AN DER HOCHSCHULE**



BAND 1: HAUPTBAND

Vorgelegt am 03. März 2006 von TOBIAS FINK als
Magisterarbeit im Rahmen des Magisterstudiengangs Erziehungswissenschaft
an der Universität Hannover

Betreuender Erstgutachter: DR. HANS-EBERHARD MODICK

Zweitgutachter: PROF. DR. ERNST CLOER

**SPRICH,
DAMIT ICH DICH SEHE!
(SOKRATES)**

Mein Dank an alle, die mich bei der Entstehung dieser Arbeit unterstützt haben:

INKEN für ihre Mitarbeit in der Vorbereitung und Durchführung des Sokratischen Gesprächs und ihre stets kompetente und präzise Beratung, den TEILNEHMERN des Sokratischen Gesprächs für die spannenden Gespräche und ihre engagierte Mitarbeit, meinem Betreuer DR. HANS-EBERHARD MODICK für seine ausführlichen Antworten auf meine Fragen, JULIA und ANNEDORE für den Kühlschrank und nicht zuletzt KATJA und JULIA dafür, dass sie da sind.

Die Illustration des Titelblatts entstand unter Verwendung einer Federzeichnung aus dem Schachzabelbuch von 1467. Sie trägt den Titel:

„SOKRATES VERHART, IN GEDANKEN GEFALLEN, AUF EINER STELLE.“

INHALTSVERZEICHNIS

A. ANLIEGEN UND ZIELSETZUNG DER ARBEIT	5
B. DAS SOKRATISCHE GESPRÄCH ALS METHODE ZUR FÖRDERUNG VON SCHLÜSSELQUALIFIKATIONEN	11
1. SCHLÜSSELQUALIFIKATIONEN – SCHLÜSSELKOMPETENZEN	11
1.1 Die Erfolgsgeschichte eines Begriffs.....	12
1.2 Zwischen Lerntheorie, ökonomischen Notwendigkeiten und den alten Bildungsidealen.....	15
1.3 Vorschlag einer Taxonomie	16
1.4 Förderung von Schlüsselkompetenzen – Aufgabe der Hochschule?.....	18
1.5 Zur Lehrbarkeit von Schlüsselkompetenzen	20
1.6 Über die Evaluation von Veranstaltungen zur Förderung von Schlüsselkompetenzen	23
2. DAS SOKRATISCHE GESPRÄCH	24
2.1 Zur Theorie des Sokratischen Gesprächs	24
2.1.1 Zwischen Philosophie und Pädagogik – Über die Anfänge des Sokratischen Gesprächs	25
2.1.2 Von „Allgemeinen Urteilen“ zur Wahrheit des Gesprächs	27
2.1.3 Eine pragmatisch-sprachphilosophische Neuinterpretation des Sokratischen Gesprächs	30
2.1.4 Das Sokratische Gespräch als Diskurs über die eigene Selbstverständigung.....	32
2.2 Zur Praxis des Sokratischen Gesprächs.....	33
2.2.1 Die Phasen eines Sokratischen Gesprächs.....	33
2.2.2 Die Regeln eines Sokratischen Gesprächs	36
3. DAS SOKRATISCHE GESPRÄCH ALS METHODE ZUR FÖRDERUNG VON SCHLÜSSELKOMPETENZEN	39
3.1 Die klassischen Formen der Lehre: Das Seminar und die Vorlesung	39
3.2 Das Sokratische Gespräch als sinnvolle Ergänzung bestehender Angebote	41
3.3 Dialog statt Diskussion – Über die spezifischen Möglichkeiten des Sokratischen Gesprächs	43

4. UNTERSUCHUNGSDESIGN	46
4.1 Theoretische Vorannahmen und Forschungsfragen	48
4.1.1 Die vier Kompetenzbereiche	49
4.1.2 Die Forschungsfragen	51
4.2 Untersuchung am Material – Methoden dieser Fallstudie	53
4.2.1 Methoden der Fallbeobachtung.....	54
4.2.2 Methoden der Falldarstellung.....	55
4.2.3 Methoden der Fallanalyse	58
5. EIN SOKRATISCHES GESPRÄCH ÜBER DEN UNTERSCHIED VON VORURTEIL UND URTEIL	62
5.1 Die Rahmenbedingungen – Vorbemerkungen	62
5.2 Ein Kurzbericht	64
6. AUSWERTUNG DES MATERIALS	79
6.1 Äußerungstypen und Kategorien	82
6.2 Gibt es Indizien dafür, dass das Sokratische Gespräch die beschriebenen Kompetenzen (und/oder andere) fördert?	91
6.3 Lassen sich am Material Veränderungen des Gesprächsverhaltens zeigen? 102	
6.4 Erleben die Teilnehmer eine Förderung ihrer Kompetenzen?	109
6.4.1 Lebendiges Lernen.....	109
6.4.2 Gesprächskompetenz.....	110
6.5 Zusammenfassung der Ergebnisse	125
7. KONSEQUENZEN FÜR DIE WEITERE FORSCHUNG UND PRAXIS ...	130
C. RESÜMEE	134
D. BIBLIOGRAPHIE	136
E. ERKLÄRUNG	139

„Indem ich so mit Berichten über wirklich stattgefundene Seminare beginne, genüge ich dem sokratischen Prinzip, daß Einsicht in ein Allgemeines nur durch Anschauen und Analysieren des unter das Allgemeine fallenden konkreten Erfahrenen gewonnen werden kann.“¹

A. ANLIEGEN UND ZIELSETZUNG DER ARBEIT

Das obige Zitat von GUSTAV HECKMANN ist für die vorliegende Arbeit programmatisch. In dieser Arbeit soll durch die Analyse eines konkreten Sokratischen Gesprächs Einsicht in das grundsätzliche Potential Sokratischer Gespräche zur Förderung von Schlüsselqualifikationen gewonnen werden.

Der Untersuchungsfokus ist dabei nicht zufällig gewählt: „Schlüsselqualifikationen“ sind im Moment in aller Munde, gerade im Zuge der Umstellung der alten Magister- und Diplomstudiengänge zu Bachelor- und Masterstudiengängen wird viel über die Aufgaben der Hochschulen diskutiert. Eine der wichtigsten, oft gehörten Forderungen ist die, dass die Hochschulen ihre Absolventen mit Schlüsselqualifikationen „ausstatten“ sollten. Diese Forderung hat handfeste Auswirkungen: Voraussetzung für die erfolgreiche Akkreditierung eines neuen Bachelor- oder Masterstudiengangs ist ein mindestens zehnpromentiger Anteil von Veranstaltungen im Bereich der Schlüsselqualifikationen.²

In den Planungen für das Sokratische Gespräch, das dieser Arbeit zu Grunde liegt und das mit Studenten eines neugeschaffenen Bachelorstudiengangs Philosophie durchgeführt wurde, stellte sich die Frage, ob diese Veranstaltung eventuell als Studienleistung für eines der zu belegenden Module anerkannt werden könnte. Die erste und naheliegendste Idee schien das Modul „Schlüsselqualifikationen“ zu sein – aus dem einfachen Grund, dass es in diesem Modul möglich ist, sich die Veranstaltungen anrechnen zu lassen, die in kein anderes Modul „passen“. Diese Möglichkeit machte mich stutzig: Auf der einen Seite soll die Förderung von Schlüsselqualifikationen eine der „Zukunftsaufgaben“ der Hochschulen sein und auf der anderen Seite gibt es offensichtlich keine Konzeption, was in diesen Veranstaltungen gefördert werden soll? Das Modul „Schlüsselqualifikationen“ besteht aus nicht mehr als aus seinem wohlklingenden Namen?

Durch diesen Widerspruch angeregt, beschloss ich, mich auf die Spur der Schlüsselqualifikationen zu begeben. Was verbirgt sich hinter diesem Begriff, um welche Qualifikationen geht es und wie können sie vermittelt werden?

In den folgenden Recherchen stellte ich fest, dass die Literatur zu Schlüsselqualifikationen umfangreich ist, sich aber oft auf die theoretische Ein- und Unterteilung verschiedenster Qualifika-

¹ HECKMANN, GUSTAV (1981): *Das Sokratische Gespräch*. Hannover: Schroedel, 10.

² Siehe Positionspapier der Zentralen Evaluations- und Akkreditierungsagentur Hannover (ZEVA) *Schlüsselkompetenzen in den Curricula der Hochschulen*: www.zeva.uni-hannover.de/eiqa/Standards_SK.pdf.

tionen und Kompetenzen beschränkt, ohne an konkreten Beispielen deutlich zu machen, um welche Kompetenzen es in der Praxis genau geht. Der Begriff der „Schlüsselqualifikationen“ blieb merkwürdig „leer“. Den endgültigen Anstoß, die Untersuchung des Sokratischen Gesprächs unter der Perspektive der Schlüsselqualifikationen vorzunehmen, gab ein von HELEN und MARCUS KNAUF herausgegebenes Buch mit dem Titel *Schlüsselqualifikationen praktisch – Veranstaltungen zur Förderung überfachlicher Qualifikationen an deutschen Hochschulen*.³ Der Titel versprach das, wonach ich gesucht hatte: „Schlüsselqualifikationen praktisch“ mit der Vorstellung von Praxiskonzepten! Die in diesem Buch versammelten Aufsätze versuchen auf jeweils etwa 20 Seiten eine theoretische Positionierung im Bereich der Schlüsselqualifikationen, eine Darstellung der Veranstaltungskonzeption, einen Bericht über den Ablauf der Veranstaltung und eine Evaluation des Geschehenen vorzunehmen. Diese Knappheit der Darstellung erlebte ich als sehr unbefriedigend und beschloss, eine eigene Arbeit zu verfassen, die einen ähnlichen Aufbau hat, sich aber um größere Ausführlichkeit bemüht.

Die interesseleitende Frage war dabei: Welches Potential zur Förderung bestimmter Schlüsselqualifikationen hat das in der Tradition von NELSON und HECKMANN entwickelte Sokratische Gespräch?

Um diese Frage zu beantworten, führte ich das schon erwähnte Sokratische Gespräch durch und bemühe mich in dieser Arbeit um eine Auswertung des gesammelten Materials. Die Arbeit ist folgendermaßen aufgebaut:

(1) Im ersten Kapitel **Schlüsselqualifikationen – Schlüsselkompetenzen** geht es um die Frage, was Schlüsselqualifikationen „eigentlich“ sind. Es wird sich zeigen, dass dieser Begriff tatsächlich ein inhaltlich leerer Begriff ist, der von den einzelnen Autoren mit dem Unterschiedlichsten angefüllt wird. Die Gemeinsamkeit der verschiedenen Autoren liegt dabei in der Verwendung des Begriffs: Schlüsselqualifikationen sind immer die Antwort auf einschneidende Veränderungen der Lebenswelt, denen nur gewachsen ist, wer über Schlüsselqualifikationen verfügt. Im weiteren Verlauf dieses Kapitels geht es mir nicht darum, eine weitere „Füllung“ des Begriffs zu unternehmen, sondern zu zeigen, dass es angemessener ist, von „Schlüsselkompetenzen“ zu sprechen, und dass eine Unterteilung in vier verschiedene Kompetenzbereiche möglich ist. Die vorgestellte Unterteilung in Selbst-, Sozial-, Sach- und Kommunikationskompetenzen dient dabei vor allem der Kennzeichnung der Kommunikationskompetenzen als des zentralen Kompetenzbereichs, auf den sich die spätere Auswertung konzentrieren wird.

³ KNAUF, HELEN und KNAUF, MARCUS (2003) : *Schlüsselqualifikationen praktisch*. Bielefeld: Bertelsmann, 14.

(2) Das zweite Kapitel **Das Sokratische Gespräch** stellt das Sokratische Gespräch vor. Der erste Teil erläutert den philosophischen Hintergrund der Sokratischen Methode von ihren Anfängen bei LEONARD NELSON bis in die Gegenwart bei DETLEF HORSTER. Es zeigt sich, dass das Sokratische Gespräch die Paradigmenwechsel der Philosophie nachvollzogen hat und nach der Einsicht in die Unmöglichkeit „Allgemeiner Urteile“ als ein Diskurs über die eigene Selbstverständigung betrachtet werden kann. Dieser „theoretische Exkurs“ ist mir deshalb wichtig, weil ich das Sokratische Gespräch nicht auf eine Methode zur Förderung bestimmter Kompetenzen reduzieren möchte. Das Sokratische Gespräch dient dem philosophischen Austausch und ermöglicht durch seine theoretische Konzeption ein philosophisches Gespräch auf hohem Niveau. Dies ist ein Wert, der sich nicht unbedingt in der Förderung bestimmter Kompetenzen niederschlägt, der aber hier erwähnt und gewürdigt werden soll. Der zweite Teil des Kapitels stellt die Regeln und Phasen Sokratischer Gespräche vor. Er dient der Information des Lesers und soll das Nachvollziehen der späteren Beschreibung des konkreten Gesprächs erleichtern.

(3) Im dritten Kapitel **Das Sokratische Gespräch als Methode zur Förderung von Schlüsselkompetenzen** geht es zunächst um die Frage, in welchen Bereichen die Hochschulen die größten Defizite haben. Ich werde zeigen, dass genau in diesen Mangel-Bereichen, den Bereichen der Sozialkompetenzen und der kommunikativen Kompetenzen, ein Potential des Sokratischen Gesprächs zu vermuten ist. Um eine genaue Analyse des Gesprächs möglich zu machen, werde ich mich auf den Bereich der kommunikativen Kompetenz beschränken, da das Sokratische Gespräch oft in seiner besonderen polylogischen Form beschrieben worden ist. GRONKE und STARY benennen drei kommunikative Kompetenzen, die durch ein Sokratisches Gespräch gefördert werden sollen: *Gemeinsam denken*, *Erlernen der Sokratischen Methode* und *Selbstvertrauen in die eigene Vernunft*.

(4) Da diese Kompetenzen „an sich“ aber nicht sichtbar sind, versuche ich im vierten Kapitel **Untersuchungsdesign** den genannten Kompetenzen Äußerungstypen zuzuordnen, deren Vorkommen im Gespräch ein Indiz für die jeweilige Kompetenz sein könnte. Zudem ergänze ich die Kompetenzen um eine weitere, eine *Metagesprächskompetenz*. Die Forschungsfragen, die die spätere Untersuchung leiten sollen, formuliere ich ebenfalls in diesem Kapitel:

- a. Äußerungstypen und Kategorien: Ist die vorgenommenen Zuordnung von Äußerungstypen zu den Kompetenzbereichen aussagekräftig und sinnvoll?
- b. Gibt es Indizien dafür, dass das Sokratische Gespräch, die beschriebenen Kompetenzen (und/oder) andere fördert?
- c. Gibt es Veränderungen während des Gesprächs?
- d. Erleben die Teilnehmer eine Veränderung/Förderung ihrer Kompetenzen?

Im zweiten Teil dieses Kapitel stelle ich die Methoden vor, die ich für diese Arbeit verwendet habe. Zunächst werde ich erläutern, warum ich diese Arbeit als eine Fallstudie ansehe, die versucht, verschiedene Phasen der Untersuchung von einander zu trennen. Um „das konkret Erfahrene“ zur „Einsicht in ein Allgemeines“ nutzen zu können, ist es sinnvoll, folgende Phasen zu unterscheiden:

Fallbeobachtung: In der ersten Phase einer Fallstudie geht es um die Fallbeobachtung. Um meine Wahrnehmung zu unterstützen und auch nach dem Gespräch „Fallbeobachtungen“ betreiben zu können, wurde das ganze Gespräch aufgezeichnet. Um auch dem Leser dieser Arbeit eine „Fallbeobachtung“ zu ermöglichen, sind der Arbeit sechs Transkriptausschnitte der Aufnahmen beigelegt.

Falldarstellung: Die Falldarstellung erfolgt mittels eines Berichts, der sich in Kapitel 5 **Was unterscheidet ein Vorurteil von einem Urteil – Ein Bericht** befindet. Dieser Bericht dient dabei auch dazu, dem Leser die Einordnung der Transkripte und der anderen Materialien zu ermöglichen. Neben die von mir verfasste Falldarstellung treten gleichberechtigt die Erfahrungsberichte der Teilnehmer, die diese in der Woche nach dem Gespräch verfasst haben. Diese Erfahrungsberichte sind ebenfalls dieser Arbeit beigelegt.

Fallanalyse: Die dritte Phase dient der Auswertung und Analyse der gesammelten Materialien. Ich stelle hier die Methoden der Transkriptanalyse, der Gruppendiskussion und der Auswertung der Erfahrungsberichte vor. Diese Analysen werde ich mit Rückgriff auf Arbeiten der „Angewandten Diskursforschung“ vornehmen, einer Forschungsrichtung der Linguistik, deren Arbeitsgebiet die Analyse „natürlicher“ Gespräche ist.

(6) In Kapitel 6 **Auswertung des Materials** gehe ich auf die in Kapitel 4 formulierten Forschungsfragen ein. Im ersten Teil dieses Kapitels (6.1) wird sich zeigen, dass es nicht möglich ist, die vier vorgeschlagenen Kompetenzen durch das Auffinden bestimmter Äußerungstypen sichtbar zu machen, da das „bloße“ Auftreten noch kein Zeichen für kompetenten Einsatz darstellt. Es ist vielmehr so, dass die „Qualität“ einer Äußerung vom Kontext abhängig ist. Nur wenn Äußerungen situationsangemessen eingesetzt werden, bringen sie den Gesprächsverlauf voran. Eine Analyse muss diesen Kontext also mitberücksichtigen. Da sich zudem herausstellt, dass die vorgenommene Zuordnung der Äußerungen zu den vier genannten Kompetenzbereichen dem Material nicht gerecht wird, wird versucht, eine neue Hypothese zu entwickeln. Diese Hypothese orientiert sich dabei an Unterscheidungen, die durch die Materialanalyse entwickelt wurden. Sie lautet:

Eine Person ist in einem Sokratischen Gespräch dann gesprächskompetent, wenn sie in der Lage ist, Sachäußerungen (inhaltliche Äußerungen) und Metaäußerungen (Äußerungen, die das inhaltliche und formale Vorgehen thematisieren) situationsadäquat beizutragen.

Im zweiten Teil (6.2) werde ich dann der Frage nachgehen, ob es Indizien dafür gibt, dass das Sokratische Gespräch diese Gesprächskompetenz fördert. Es wird sich zeigen, dass es Indizien dafür gibt, dass die Teilnehmer durch das stattgefundene Gespräch, ihre Fähigkeit Äußerungen situationsangemessen beizutragen, verbessern konnten. Zudem gibt es Anzeichen dafür, dass sie auch die Fähigkeit aufbauen, strukturschaffende Äußerungen (Metaäußerungen) beizutragen. Ein interessantes Ergebnis dieses Teils ist dabei, dass auch versucht wurde nachzuvollziehen, wie diese Förderung der Kompetenzen stattfindet. Die Hypothese ist, dass durch mimetische Prozesse eine Aneignung des Sprachstils eines Sokratischen Gesprächs stattfindet, der durch reflexive Elemente bewusst gemacht wird. Dieses Bewusstmachen führt dazu, dass den Teilnehmern die Bedeutung strukturschaffender Elemente deutlich wird und sie sie so verstärkt selbst einsetzen.

Im dritten Teil (6.3) versuche ich durch den direkten Vergleich zweier Gesprächsauschnitte der Frage nachzugehen, ob sich das Gesprächsverhalten der Gesamtgruppe verändert hat. Neben den Ergebnissen dieses Vergleichs, die wegen der unterschiedlich schwierigen Phasen des Sokratischen Gesprächs sehr vorsichtig zu bewerten sind, hat dieser Teil auch die Entwicklung einer Methode zum Vergleich von sokratischen Gesprächsauschnitten zum Ziel. Nach diesem Vergleich versuche ich, am Beispiel eines Teilnehmers des Gesprächs einen „persönlichen“ Lern- und Erfahrungsweg nachzuzeichnen.

Die Perspektive der Teilnehmer tritt im vierten Teil (6.4) in den Mittelpunkt des Interesses. Ich versuche, durch die Auswertung der Erfahrungsberichte und der Gruppendiskussion Hinweise darauf zu finden, in welchen Bereichen die Teilnehmer eine Förderung ihrer Gesprächskompetenz erlebt haben. Es wird sich zeigen, dass die Teilnehmer eine Förderung ihrer Kompetenzen erlebt haben. Diese Kompetenzen benenne ich in der Zusammenfassung der Ergebnisse (6.5) mit folgenden vorläufigen Namen:

1. Situationsangemessener Einsatz von Äußerungen (Timing)
2. Strukturiertes Denken
3. Gesprächsgestaltungskompetenz
4. Moderationsfähigkeit

Die beiden abschließenden Teile (6.6 und 6.7) beschäftigen sich mit den Konsequenzen der Ergebnisse für die weitere Forschung zu Sokratischen Gesprächen und den Auswirkungen auf die Praxis zukünftiger Sokratischer Gespräche.

Die Materialien, die zur Auswertung herangezogen wurden, befinden sich im Band 2 dieser Arbeit, dem **Materialband**. In ihm befinden sich die Erläuterung der verwendeten Siglen, die Tafelanschriebe, die während des Gesprächs entstanden sind, die sechs Transkriptausschnitte, das Transkript der Gruppendiskussion und die Erfahrungsberichte der Teilnehmer. Dieser Material-

band ist auch eine Art „Lesebuch“, da es unmöglich war, alle interessanten Aspekte aufzugreifen und in die spätere Analyse mit einfließen zu lassen. Der Leser sei also aufgefordert und eingeladen, eigene Expeditionen in den Materialband zu unternehmen.

Die vorliegende Arbeit zeigt, dass es sich lohnt, von den „konkreten Erfahrungen“ auszugehen und mittels genauer Analysen das Material „zum Sprechen“ zu bringen. Man gelangt so auf die Spur neuer Kompetenzen, die nicht „theoretisch“ und „leer“ sind, sondern „konkret“ und „materialgesättigt“. Diese Kompetenzen können allerdings nicht mehr so umfassend sein wie die theoretischen „Großbegriffe“, sie tragen ihre „Herkunft“ mit sich und besitzen Evidenz zunächst nur für die Kontexte, aus denen sie entstammen. Aber, so ließe sich in Abwandlung des Sprichworts mit der Taube auf dem Dach sagen: Lieber den passenden Schlüssel zu einigen Türen in der Hand, als einen Generalschlüssel auf dem theoretischen Dachboden.

Wenn ich im Folgenden die männlichen Formen verwende, so geschieht das aus Gründen der besseren Lesbarkeit und impliziert selbstverständlich die weiblichen Formen.

Die Geschichte von Erziehung und Bildung lässt sich als eine Reihe kontinuierlicher Versuche begreifen, Kinder, Jugendliche und Erwachsene zu vervollkommen. Die dazu vorgeschlagenen und verwendeten Methoden sind in Abhängigkeit von den zugrunde liegenden Menschenbildern unterschiedlich.⁴ (CHRISTOPH WULF)

B. DAS SOKRATISCHE GESPRÄCH ALS METHODE ZUR FÖRDERUNG VON SCHLÜSSELQUALIFIKATIONEN

1. SCHLÜSSELQUALIFIKATIONEN – SCHLÜSSELKOMPETENZEN

„Schlüsselqualifikationen“ oder auch „Schlüsselkompetenzen“, „key qualifications“ und „soft skills“, „studium integrale“, „studium generale“ oder „studium universale“. Diese und noch viele weitere, ähnliche Begriffe sind unverzichtbarer Bestandteil von Diskussionen und Interviews über die Zukunft der universitären Lehre geworden. Was aber verbirgt sich hinter diesen wohlklingenden Begriffen? Und warum sollten die Hochschulen Maßnahmen ergreifen, um die „key qualifications“ und „soft skills“ ihrer Studenten zu fördern?

Das folgende Kapitel dient der Beantwortung dieser Fragen.

Im ersten Teil dieses Kapitels (1.1) werde ich die Erfolgsgeschichte des Begriffs der Schlüsselqualifikationen nachzeichnen. Der Begriff, der vor über 30 Jahren entstand, hat in dieser Zeit eine erstaunliche Zahl an inhaltlichen „Füllungen“ erfahren. Es wird sich zeigen, dass die Gemeinsamkeiten der verschiedenen Konzeptionen nicht inhaltlicher Natur sind, sondern in der diskursiven Funktion des Begriffs der „Schlüsselqualifikationen“ liegen.

Im zweiten Teil (1.2) werde ich drei Perspektiven vorstellen, von denen aus über Schlüsselqualifikationen gesprochen wird: die lerntheoretische, die ökonomische und die persönlichkeitsorientierte Perspektive. Je nachdem, von welcher Warte aus geschrieben und gedacht wird, treten andere Fähigkeiten in den Mittelpunkt des Interesses.

In Orientierung an der persönlichkeitsorientierten Perspektive werde ich im dritten Teil (1.3) vorschlagen, den Begriff der „Schlüsselqualifikationen“ durch den Begriff der „Schlüsselkompetenzen“ zu ersetzen. Zudem schlage ich eine Einteilung in folgende Kompetenzbereiche vor: Sozial-, Sach-, Selbst- und Kommunikationskompetenz. Diese Einteilung erhebt dabei nicht den Anspruch die einzig mögliche und richtige zu sein. Sie dient vielmehr dazu, sich die Komplexität und Vielschichtigkeit von Schlüsselkompetenzen vor Augen zu führen, um so, im späteren Verlauf der Arbeit, klarer zeigen zu können, in welchen Bereichen das Sokratische Gespräch sein Potential entfaltet.

⁴ WULF, CHRISTOPH (2001): *Einführung in die Anthropologie der Erziehung*. Weinheim: Beltz, 13.

Mit der Frage, ob die Förderung von Schlüsselkompetenzen überhaupt Aufgabe der Hochschulen ist, beschäftigt sich der vierte Teil (1.4): Durch den Verweis auf das Hochschulrahmengesetz und die Empfehlungen für die Gestaltung der Studienordnungen für neue Bachelor- und Masterstudiengänge lässt sich zeigen, dass die Hochschulen nicht nur fachspezifische Aufgaben haben.

Der fünfte Teil des Kapitels (1.5) dient schließlich dazu, Kriterien aufzustellen, denen Veranstaltungen zur Förderung von Schlüsselkompetenzen genügen sollten. Es werden dabei folgende Forderungen erhoben werden: Die Veranstaltungen sollten fachnah und viabel sein und Phasen der Selbstreflexion und des Feedbacks enthalten. Das Kapitel schließt mit kurzen Überlegungen (1.6) zu den Problemen der Evaluation von Veranstaltungen, die das Ziel der Förderung von Schlüsselkompetenzen im Blick haben.

1.1 DIE ERFOLGSGESCHICHTE EINES BEGRIFFS

In allen Quellen, die sich mit dem Thema „Schlüsselqualifikationen“ beschäftigen, taucht immer wieder derselbe Name auf: DIETER MERTENS. Anfang der 70er Jahre veröffentlichte MERTENS, der damalige Leiter des Instituts für Arbeitsmarkt- und Berufsforschung, einen Artikel mit dem Titel „Schlüsselqualifikationen. Thesen zur Schulung für eine moderne Gesellschaft“⁵ Er landete damit einen „*semantischen Coup*“⁶, die Metapher der „Schlüsselqualifikationen“ war geboren und wurde gleichsam über Nacht zu einer Zauberformel in der Bildungsdiskussion. MERTENS´ auch heute noch lesenswerter Artikel geht dabei von der Annahme aus, dass in einer sich ständig verändernden Arbeitswelt konkretes Fachwissen immer schneller veraltet und wertlos wird und dass es daher die Aufgabe von Ausbildung sein muss, die Menschen auf diese sich ständig verändernde Welt möglichst gut vorzubereiten. Schlüsselqualifikationen definiert er dabei folgendermaßen:

„Schlüsselqualifikationen sind solche Kenntnisse, Fähigkeiten und Fertigkeiten, welche nicht unmittelbaren und begrenzten Bezug zu bestimmten, disparaten praktischen Tätigkeiten erbringen, sondern vielmehr

- a) die Eignung für eine große Zahl von Positionen und Funktionen als alternative Optionen zum gleichen Zeitpunkt
- und
- b) die Eignung für die Bewältigung einer Sequenz von (meist unvorhersehbaren) Änderungen von Anforderungen im Laufe des Lebens.“⁷

⁵ MERTENS, DIETER (1974): "Schlüsselqualifikationen" in: GÜNTER FALTIN und OTTO HERZ: *Berufsforschung und Hochschuldidaktik. Sondierung des Problems*. Hamburg: Blickpunkt Hochschuldidaktik.

⁶ WILDT, JOHANNES (1997): "Fachübergreifende Schlüsselqualifikationen – Leitmotiv der Studienreform?" in: ULRICH WELBERS: *Das Integrierte Handlungskonzept Studienreform: Aktionsformen für die Verbesserung der Lehre an Hochschulen*. Neuwied: Luchterhand Verlag, 198.

⁷ MERTENS (1974), 207.

Er unternahm auch den ersten Versuch einer weiteren Unterteilung der Schlüsselqualifikationen, der ungezählte weitere folgten.⁸ All die verschiedenen Konzepte, die nun in den folgenden 30 Jahren entstanden sind und alle unter der Fahne der Schlüsselqualifikationen segeln, lassen sich inhaltlich nicht mehr auf einen gemeinsamen Nenner bringen: DIDI ET ALTERI zählten in ihrer Studie *Einschätzung von Schlüsselqualifikationen aus psychologischer Perspektive*⁹ 654 Schlüsselqualifikationsbegriffe allein in der berufspädagogischen Literatur. Neben dieser inhaltlichen Heterogenität gibt es aber dennoch eine Gemeinsamkeit aller Konzeptionen: MUGABUSHAKA zeigt in seiner Dissertation *Schlüsselqualifikationen im Hochschulbereich*¹⁰, dass die Gemeinsamkeiten der verschiedenen Konzepte nicht **inhaltlicher Natur** sind, sondern in der **diskursiven Funktion** der Konzepte liegen. Schlüsselqualifikationen sind immer die Antwort auf die zu lösenden Probleme, seien sie (1.) gesellschaftlicher, (2.) ökonomischer oder (3.) bildungstheoretischer Natur. In allen Konzeptionen wird ein grundlegender Wandel in mindestens einem dieser drei Bereiche konstatiert, der zu neuen, bisher ungelösten Problemen führt. Die Lösung dieser Probleme soll nun genau durch Schlüsselqualifikationen geleistet werden. Schlüsselqualifikationen sind die Zauberformel, mit der alle Schwierigkeiten in den Griff zu bekommen sein sollen. Es gibt nichts, was der Mensch nicht lernen kann, solange er nur ausreichend „schlüsselqualifiziert“ ist.

In diesem Lichte betrachtet, reiht sich die Diskussion um Schlüsselqualifikationen in eine lange Reihe pädagogischer Träume ein, die alle von der Vervollkommnung des Menschen handeln. COMENIUS war der erste, der einen großen Traum der Erziehung träumte, sein Credo war: „Allen alles beibringen!“¹¹

Die Diskussion über Schlüsselqualifikationen scheint beseelt von folgender Hoffnung: „Alle zu allem befähigen!“ Die Gefahr, die von dieser Hoffnung ausgeht, ist dabei folgende:

Es wird suggeriert, dass es den allseits verfügbaren, vollkommen flexibel einsetzbaren Menschen geben kann, wenn man ihn nur richtig qualifiziert. Dies mag zwar aus einer ökonomischen Perspektive wünschenswert sein, in der Realität stößt hingegen jeder Mensch an Grenzen seiner Einsatzfähigkeit: Es gibt persönliche Dispositionen und fachliche Kenntnisse, die Voraussetzung für bestimmte Tätigkeiten sind: Nicht jeder wird ein Operntenor werden können, Schlüsselqualifikationen hin oder her.

⁸ In ORTH, HELEN (1999): *Schlüsselqualifikationen an deutschen Hochschulen*. Neuwied: Luchterhand. Auf Seite 38ff findet sich eine gute Übersicht von 10 Autoren und ihren Einteilungen (darunter auch MERTENS).

⁹ DIDI, HANS-JÖRG ET ALTERI (1993): *Einschätzung von Schlüsselqualifikationen aus psychologischer Perspektive*. Bonn: Gutachten im Auftrag des Bundesinstituts für Berufsbildung, 9.

¹⁰ MUGABUSHAKA, ALEXIS-MICHEL (2005): *Schlüsselqualifikationen im Hochschulbereich: Eine diskursanalytische Untersuchung der Modelle, Kontexte und Dimensionen in Deutschland und Großbritannien*. Kassel.

¹¹ Zu den Träumen der Erziehung siehe WULF (2001), 13ff.

Eine Diskussion über Schlüsselqualifikationen, die den vollkommen flexiblen Menschen zum Ziel hat, führt dazu, dass der „Normalfall“, also der Mensch, dessen Flexibilität notwendig beschränkt ist, als unflexibel, starr und ökonomisch unbrauchbar abgestempelt wird.

Es wird aber auch aus anderen Perspektiven über Schlüsselqualifikationen nachgedacht, in denen nicht über die Verfügbarkeit des Menschen diskutiert wird. Da die Perspektive wesentlichen Einfluss auf den Bedeutungsgehalt der Zauberformel „Schlüsselqualifikationen“ hat, werde ich im nächsten Abschnitt die drei hauptsächlichen Perspektiven vorstellen.

1.2 ZWISCHEN LERNTHEORIE, ÖKONOMISCHEN NOTWENDIGKEITEN UND DEN ALTEN BILDUNGSEIDALEN

Mindestens drei verschiedene Perspektiven der Diskussion über Schlüsselqualifikationen an Hochschulen lassen sich identifizieren: (1.) die lerntheoretische, (2.) die ökonomische und (3.) die persönlichkeitsorientierte.

Die erste Perspektive macht sich Gedanken über die Kompetenzen und Fähigkeiten, die ein Student haben muss/entwickeln sollte, um ein Studium erfolgreich zu absolvieren. In diesem Kontext geht es viel um „Lernen lernen“, „strukturiertes Denken“, „Zeitmanagement“.

In einer zweiten, sehr oft bemühten Perspektive, geht es um die Bedingungen einer veränderten Arbeitswelt und die Frage, welche Fähigkeiten ein Arbeitnehmer haben muss, um in dieser Arbeitswelt einsatzfähig zu sein (das ist auch die Hauptperspektive von Mertens). Dabei geht es um Kompetenzen wie „Teamfähigkeit“, „Flexibilität“, „Durchsetzungsfähigkeit“ und „Einsatzbereitschaft“. Die dritte Perspektive orientiert sich nun an den einzelnen Personen und fragt, welche Kompetenzen und Fähigkeiten helfen können, in einer plural verfassten Welt ein autonomes und selbstbestimmtes Leben zu führen. Diskutiert werden hier „Kommunikationsfähigkeit“, „Fähigkeit zur Gestaltung eines eigenen Selbstkonzepts“ und die „Fähigkeit zu kritischem Denken“.

PERSPEKTIVE	ZAUBERFORMEL	KONKRETISIERUNG	ZIELE	
Lerntheoretisch	S C H L Ü S S E L Q U A L I	F I K S T I O N E N	Lernen lernen Strukturiertes Denken Zeitmanagement	Studierfähigkeit
Ökonomisch			Teamfähigkeit Einsatzbereitschaft Flexibilität	Beschäftigungsfähigkeit
Persönlichkeitsorientiert			Kritisches Denken Kommunikationsfähigkeit	Autonomie

Wie diese Übersicht mit ihren jeweiligen, exemplarischen Inhalten des Begriffes Schlüsselqualifikationen zeigt, hat die Perspektive großen Einfluss auf das, was unter Schlüsselqualifikationen verstanden wird. Dennoch sind die Unterschiede nur auf den ersten Blick groß, „Lernen lernen“ oder „Zeitmanagement“ fördern z. B. natürlich auch das Ziel der Autonomie.

Wichtiger erscheint es mir, alle Perspektiven als berechtigt anzuerkennen, das Primat aber auf die Perspektive der Persönlichkeitsorientierung zu legen. Übergeordnetes Ziel jeglicher Bildungsangebote sollte immer der autonome, selbstbestimmte Mensch sein.¹²

1.3 VORSCHLAG EINER TAXONOMIE

Bevor ich im Folgenden eine bestimmte Taxonomie vorschlage, die eine Operationalisierung der verschiedenen Fähigkeiten ermöglichen soll, möchte ich den Begriff der Schlüsselqualifikationen durch den Begriff der Schlüsselkompetenzen ersetzen. Nimmt man das Primat der persönlichkeitsorientierten Perspektive ernst, passt der Begriff der „Qualifikation“ nicht mehr so recht. Gerade die Selbsttätigkeit, die im Begriff der Autonomie steckt, wird durch den Begriff der „Qualifikation“ nicht adäquat abgebildet. Man wird qualifiziert und zwar zu etwas.¹³ Ich möchte daher den Vorschlag von JÄGER aufgreifen und im Folgenden von Kompetenzen sprechen. Der Begriff der „Kompetenz“ impliziert nämlich die gewünschte Dimension der Selbstbestimmung und Selbsttätigkeit. Wer kompetent ist, ist in der Lage, situationsangemessen, aufgrund eigener Entscheidung, zu denken und zu handeln.

Die Literatur bietet nun eine große Zahl äußerst heterogener Theorien, die alle einen unterschiedlichen Katalog von Fähigkeiten vorschlagen, je nachdem aus welcher Disziplin sie stammen (pädagogisch, psychologisch, soziologisch) und welche Fragestellung ihnen zu Grunde liegt. Die nun folgende Einteilung erhebt nicht den Anspruch die einzig mögliche oder richtige zu sein, sie dient vielmehr der Veranschaulichung der Vielfalt von möglichen Kompetenzen und

¹² Mir ist klar, dass ich hier eine normative Setzung vornehme, die erläuterungs- und begründungsbedürftig ist. Da dies aber nicht das eigentliche Thema meiner Arbeit ist, müssen folgende Ausführungen genügen: Das schwierige ethische Problem, mit welchem Recht man erziehend eingreift, sich als Erzieher also anmaßt, über Zeit und Aufmerksamkeit seiner Zöglinge zu verfügen, lässt sich meines Erachtens nur lösen, wenn es ein Ziel gibt, das diese Einflussnahme legitimiert. Das einzige Ziel, das dies leistet, ist die angestrebte Autonomie, die Selbstbestimmtheit des Zöglings.

¹³ Vgl. JÄGER, PETER (2001): *Der Erwerb von Kompetenzen als Konkretisierung der Schlüsselqualifikationen: eine Herausforderung an Schule und Unterricht*. Passau, 69: „Der zweite Wortteil *Qualifikation* ist von seiner Bedeutung her ebenfalls eher unsympathisch und unpassend. Qualifizieren heißt soviel, wie jemanden für einen bestimmten Zweck zurichten oder für einen bestimmten Zweck in Form bringen. Ein Zögling oder ein Lehrling (AZUBI) wird so lange qualifiziert, bis er als verlässliches und Gewinn bringendes Rädchen ins Getriebe einer bestimmten Firma passt. Hat das Rädchen ausgedient, weil die betreffende Qualifikation nicht mehr gebraucht wird, dann wird es einfach ausgeschieden. Ein *Qualifizierer* glaubt, die Ziele und den Weg zu kennen und mag in seinem Eigensinn auch nichts anderes hören. Sein einziges und ausschließliches Ziel ist, das *Produkt Mensch* zu formen, bis es optimal funktioniert und im vorgesehenen Einsatz maximalen Gewinn abwirft. Diese Mentalität steht der menschlichen Selbsttätigkeit mit Feindschaft gegenüber. Wer aber ausbildet und somit den Kompetenzerwerb zulässt, wechselt den Standpunkt und denkt sich in die Situation des anderen hinein.“

Fähigkeiten, die unter dem Oberbegriff der Schlüsselkompetenzen subsumiert werden können. Zudem wird es so einfacher, das vermutete Potential Sokratischer Gespräche aufzuzeigen und bestimmten Kompetenzbereichen zuzuordnen.

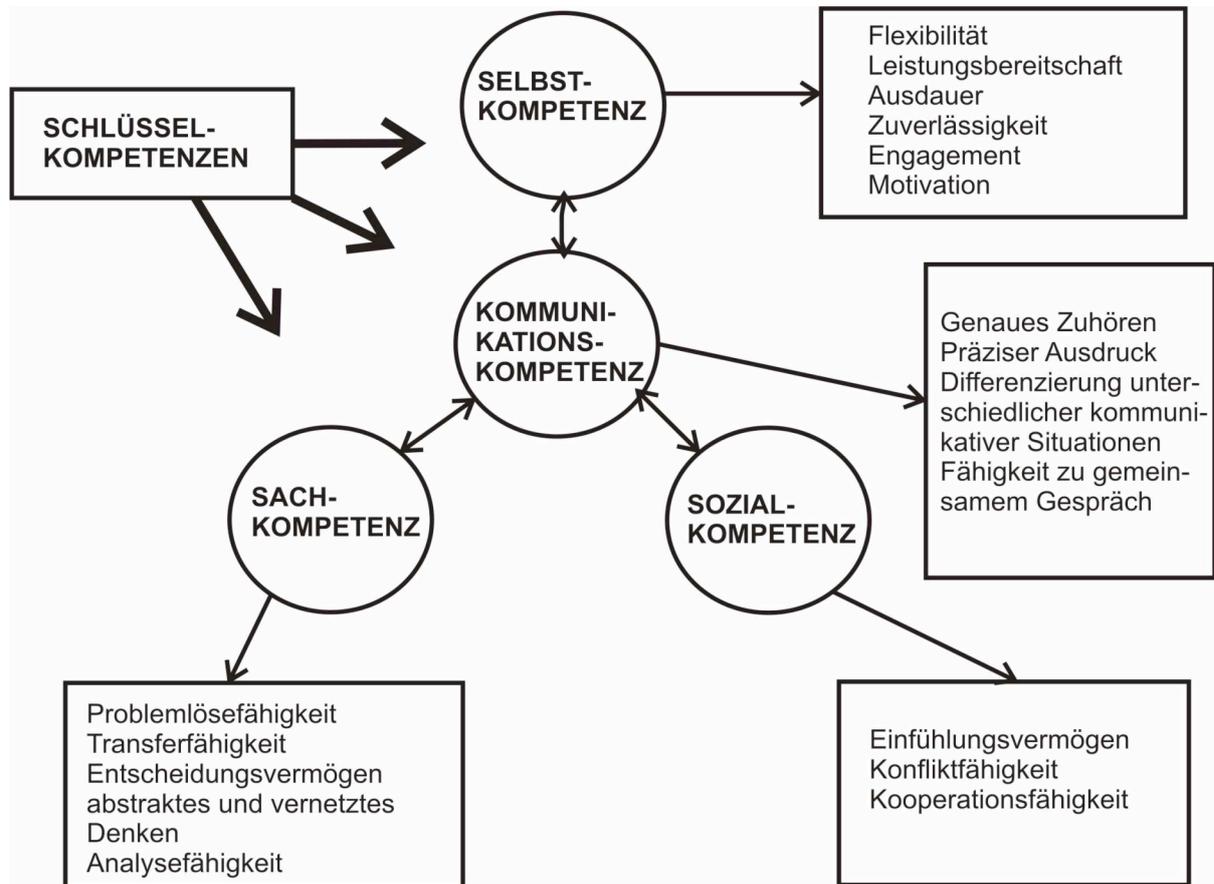
Folgende vier Kompetenzbereiche lassen sich unterscheiden:¹⁴

Kompetenzbereich	Erläuterung
Selbstkompetenzen	Fähigkeiten und Einstellungen, in denen sich die individuelle Haltung zur Welt und insbesondere zur Arbeit ausdrückt. Dieser Kompetenzbereich wird oft mit dem heute eher negativ belegten Begriff der „Arbeitstugenden“ identifiziert. Selbstkompetenzen gehen aber weit darüber hinaus, da es sich um allgemeine Persönlichkeitseigenschaften handelt, die nicht nur im Arbeitsprozess Bedeutung haben. Dazu zählt u. a. Flexibilität, Leistungsbereitschaft, Ausdauer, Zuverlässigkeit, Engagement und Motivation.
Sozialkompetenzen	Kenntnisse, Fertigkeiten und Fähigkeiten, die dazu befähigen, in den Beziehungen zu Mitmenschen situationsadäquat zu handeln. Dazu gehören u.a. Einfühlungsvermögen, Konfliktfähigkeit und Kooperationsfähigkeit.
Sachkompetenzen	Kenntnisse und Fertigkeiten, die es ermöglichen, Aufgaben und Probleme zu bewältigen, indem sie die Auswahl, Planung und Umsetzung sinnvoller Lösungsstrategien ermöglichen. Dazu gehört z. B. Problemlösefähigkeit, Transferfähigkeit, Entscheidungsvermögen, abstraktes und vernetztes Denken sowie Analysefähigkeit.
Kommunikationskompetenzen	Diesem Bereich gebührt eine Sonderstellung: Kommunikationsfähigkeit ist Grundlage und Voraussetzung zur Entwicklung der anderen Kompetenzen. Es geht um die Fähigkeiten, die einen Austausch mit anderen über etwas erst ermöglichen und so auch zentrale Bedeutung für die Entwicklung der Selbstkompetenzen haben. Dazu gehören u. a. die Fähigkeit, sich klar auszudrücken, genau zuzuhören, die Fähigkeit zur Deutung der verschiedenen Bedeutungsebenen (Mimik, Gestik, Sprache usw.), die Fähigkeit ein gemeinsames Gespräch zu führen und verschiedene kommunikative Situationen zu unterscheiden.

Die obige Aufstellung dient allerdings nur der Übersichtlichkeit und soll nicht den Eindruck erwecken, dass jede Fähigkeit genau einem Kompetenzbereich zuzuordnen ist und diese Kompetenzbereiche unabhängig voneinander sind. Ganz im Gegenteil ist es natürlich so, dass viele Fähigkeiten in mehreren Bereichen Aufnahme finden können und dass die Entwicklung der verschiedenen Fähigkeiten nicht unabhängig voneinander erfolgt. Am deutlichsten wird das, wie schon gesagt, am Zusammenhang der ersten drei Kompetenzbereiche mit dem Bereich der

¹⁴ Teile der Tabelle aus KNAUF, HELEN (2003): "Das Konzept der Schlüsselqualifikationen und seine Bedeutung für die Hochschule." in: KNAUF (2003), 14.

kommunikativen Kompetenzen. Ein weiteres Schaubild soll diesen Zusammenhang noch einmal deutlich machen:



1.4 FÖRDERUNG VON SCHLÜSSELKOMPETENZEN – AUFGABE DER HOCHSCHULE?

Die Frage, die noch zu beantworten ist, ist die, ob es Aufgabe der Hochschulen ist, besagte Schlüsselkompetenzen zu vermitteln: Haben nicht die allgemeinbildenden Schulen die Aufgabe, ihre Schüler so zu unterrichten, dass die Absolventen sozial-, sach-, selbst- und kommunikationskompetent sind und die Hochschulen sich auf die spezialfachlichen Aufgaben konzentrieren können? Dies ist ganz sicher eine Vorstellung, die an den Hochschulen sehr verbreitet war und ist. Die Lehrenden an Hochschulen verstehen sich als Wissenschaftler und Forscher und nicht als Lehrer, und schon gar nicht als Lehrer übergeordneter Kompetenzen (die sie selber vielleicht gar nicht haben). Nichtsdestotrotz wird in den letzten Jahren auch an den Hochschulen viel über Schlüsselqualifikationen und Schlüsselkompetenzen gesprochen. Sieht man sich das Hochschul-

rahmengesetz (HRG) an, wird deutlich, dass die Aufgabe der Hochschulen über die Vermittlung von Fachwissen weit hinausgeht¹⁵:

§ 2 Aufgaben

Die Hochschulen dienen entsprechend ihrer Aufgabenstellung der Pflege und der Entwicklung der Wissenschaften und der Künste durch Forschung, Lehre, Studium und Weiterbildung in einem freiheitlichen, demokratischen und sozialen Rechtsstaat. Sie bereiten auf berufliche Tätigkeiten vor, die die Anwendung wissenschaftlicher Erkenntnisse und wissenschaftlicher Methoden oder die Fähigkeit zu künstlerischer Gestaltung erfordern.

§ 7 Ziel des Studiums

Lehre und Studium sollen die Studierenden auf ein berufliches Tätigkeitsfeld vorbereiten und ihnen die dafür erforderlichen fachlichen Kenntnisse, Fähigkeiten und Methoden dem jeweiligen Studiengang entsprechend so vermitteln, dass sie zu wissenschaftlicher oder künstlerischer Arbeit und zu verantwortlichem Handeln in einem freiheitlichen, demokratischen und sozialen Rechtsstaat befähigt werden.

Die Aufgabe der Hochschulen ist also nicht nur die Vermittlung fachlicher Kenntnisse, sondern auch die Vorbereitung auf eine berufliche Tätigkeit (§2) und die Förderung verantwortlichen Handelns in einem demokratischen Rechtsstaat (§7).

In der Gestaltung der Studienordnungen für die neuen Bachelor- und Masterstudiengänge wird diesem Aufgabenfeld Rechnung getragen, indem es eigene Standards für den Bereich der Schlüsselkompetenzen gibt. Die Zentrale Evaluations- und Akkreditierungsagentur Hannover (ZEVA) schreibt dazu in einem Positionspapier¹⁶:

Hochschulen übernehmen zusätzlich zur Förderung des wissenschaftlichen Nachwuchses zunehmend auch die beruflichen Qualifikationen für andere Sektoren. Daher müssen Studiengänge künftig sowohl auf die wissenschaftlichen Ansprüche des Fachgebietes als auch auf die praktischen Anforderungen des Berufsfeldes vorbereiten. Die dazu erforderliche **berufliche Handlungskompetenz** beinhaltet die Facetten der Fach-, Methoden-, Sozial- und Selbstkompetenz.

Die Förderung von Schlüsselkompetenzen ist also neben der fachlichen Förderung die zweite große Aufgabe der Hochschulen. Soll die Formulierung dieser Aufgabe mehr sein als ein Lippenbekenntnis¹⁷, ist es an der Zeit, Konzepte zur Förderung eben dieser Kompetenzen zu entwickeln und umzusetzen. Das in der Einleitung schon erwähnte Buch *Schlüsselqualifikationen praktisch* zeigt, dass an deutschen Hochschulen erste Versuche zur Entwicklung von Veranstaltungen zur Förderung von Schlüsselkompetenzen unternommen werden. Zugleich bleibt die Diskussion aber oft auf einer theoretischen Ebene gefangen. Die ebenfalls schon erwähnte Arbeit von MUGABUSHAKA, die immerhin den Titel *Schlüsselqualifikationen im Hochschulbereich* trägt, beschäftigt

¹⁵ Quelle: Bundesministerium für Bildung und Forschung; Fassung vom 19. Januar 1999 mit einer Änderung des Artikel 1 vom 8. August 2002 (www.bmbf.de/pub/hrg_20020815.pdf).

¹⁶ Quelle: www.zeva.uni-hannover.de/eiqa/Standards_SK.pdf.

¹⁷ In vielen der neugeschaffenen Bachelorstudiengänge gibt es zwar Studienbereiche mit dem Namen „Schlüsselqualifikationen“, aber es gibt oft keine Veranstaltungen, die sich explizit dieses Bereichs annehmen, es ist vielmehr möglich, sich für diesen Bereich alle Veranstaltungen anerkennen zu lassen.

sich nicht nur nicht mit konkreten Veranstaltungen zur Förderung von Schlüsselkompetenzen, sie weist auch nicht auf die Probleme hin, die entstehen, wenn versucht wird, die entwickelten Konzepte in konkrete Veranstaltungen zu übertragen. Wie schwierig das ist, und welchen großen Einfluss die genaue Darstellung und Analyse empirischer Materialien auf die zu Grunde liegenden theoretischen Vorannahmen hat, wird diese Arbeit zeigen.

1.5 ZUR LEHRBARKEIT VON SCHLÜSSELKOMPETENZEN

Die in Kapitel 1.3 vorgestellte Vielfalt möglicher Schlüsselkompetenzen macht deutlich, dass es nicht eine Veranstaltung geben kann, die alle in Frage stehenden Fähigkeiten fördert und auszubilden hilft. Es werden viele und verschiedene Veranstaltungen sein. Interessant ist es aber, sich Gedanken über die grundsätzliche Form solcher Veranstaltungen zu machen, da ja der „Lehrstoff“ zunächst ein formaler und kein materialer ist. Die Trennung von formaler und materialer Bildung hat eine lange Tradition¹⁸, unter formaler Bildung wird dabei die Förderung persönlicher Fähigkeiten und die Entwicklung von Denkstrukturen verstanden, während unter materialer Bildung Bildungsinhalte verstanden werden. KLAFKI charakterisiert den Unterschied folgendermaßen:

„Im formalen Bildungsbegriff geht es im Gegensatz zur materialen Bildung nicht um die Aufnahme und Aneignung von Inhalten, sondern um Formung, Entwicklung, Reifung von körperlichen, seelischen und geistigen Kräften sowie um den Erwerb von in verschiedenen Anwendungsbereichen nützlichen Denkweisen, Gefühlskategorien, Wertmaßstäben.“¹⁹

Die Förderung der oben beschriebenen Schlüsselkompetenzen ist also eine Aufgabe formaler Bildung. Schlüsselkompetenzen gehören in den Bereich des Wissens zweiter Ordnung, es geht um ein know-how und weniger um ein know-what. Trotzdem gibt es keine Methoden ohne Inhalt und gelernt wird auch know-how nur im konkreten Tun, in einem konkreten, „wirklichen“ Fall. Selbst formale Bildung braucht einen Inhalt, an dem und mit dem gelernt werden kann. Deshalb wird von vielen Autoren eine **fachnahe Förderung** von Schlüsselqualifikationen gefordert. „Fachnah“ bedeutet dabei, dass mit und durch die Inhalte des jeweiligen Faches verschiedene Fähigkeiten „mittrainiert“ und reflektiert werden.

WILDT schreibt dazu²⁰:

„Optimal erscheint es, in die Prozesse des inhaltsbezogenen Wissenserwerbs bzw. aktiven Problemlösens Lernsituationen einzulagern, in denen spezifische Momente von dabei vorkommenden Tätigkeiten besonders focussiert und gegebenenfalls auch geübt werden. (...) Der Nutzen solcher Lernangebote dürfte umso größer sein, je enger sie mit dem Erwerb inhaltlich bedeutsamen Wissens verbunden werden.“

¹⁸ Siehe KNAUF (2003), 12.

¹⁹ Zit. nach KNAUF (2003), 12.

²⁰ WILDT (1997), 212.

Die Trennung in materiale und formale Bildung erweist sich also als eine Trennung, die in der Praxis nicht gegeben ist, kein Methodenlernen ohne Inhalt und kein Inhalt ohne Methodenlernen. Das Prinzip der fachnahen Förderung reflektiert diesen Umstand und macht ihn sich zunutze.

Darüber hinaus greift dieser Ansatz der fachnahen Förderung implizit einen weiteren wichtigen Aspekt auf, nämlich den der **Bedeutsamkeit**: In der neueren lerntheoretischen Diskussion, die sich um ein konstruktivistisches Verständnis von Lernen bemüht, ist der Begriff der **Viabilität** zu großer Prominenz gekommen.²¹ „Viabilität“ bezeichnet dabei genau die Bedeutsamkeit (die Nützlichkeit/ die Brauchbarkeit) für einen Einzelnen. Versteht man Individuen als selbstreferentielle Systeme, entscheiden sie genau auf der Grundlage der Viabilität darüber, ob sie neue Informationen aufnehmen und verarbeiten – oder eben nicht. Veränderungen in diesen Systemen sind von außen kaum steuerbar, der Einzelne entscheidet selbst über seine „Systemveränderungen“. Nicht alles, was von einem Lehrenden als viabel eingestuft wird, wird auch von den Lernenden so eingestuft.²² Dieses Problem wird besonders virulent oder zutreffender: offensichtlicher, wenn man Angebote entwickeln will, die bestimmte Kompetenzbereiche fördern und nicht „nur“ einen bestimmten Inhalt in bestimmte Köpfe befördern wollen.

Neben die erste Forderung nach der fachnahen Förderung tritt also eine zweite, nämlich Veranstaltungen so zu gestalten, dass sie für die Teilnehmer mit großer Wahrscheinlichkeit viabel werden.

SIEBERT weist in diesem Zusammenhang auf die Bedeutung der Emotionen hin.²³ Menschen sind nicht nur kognitive Wesen, sondern auch emotionale: Die Wahrnehmung der Umwelt wird von unseren Gefühlen stark beeinflusst und auch in Lernsituationen spielt nicht nur der Bereich der „ratio“, sondern auch der Bereich der „emotio“ eine wichtige Rolle. Es ist daher eine Aufgabe des Leiters von Veranstaltungen, sich um eine Atmosphäre zu bemühen, die den Teilnehmern ein „Wohlfühlen“ ermöglicht (dies gilt natürlich für alle Veranstaltungen, nicht nur für Veranstaltungen, die Schlüsselkompetenzen fördern sollen). Da die Maßnahmen, die dafür ergriffen werden müssen, je nach Veranstaltung variieren, können an dieser Stelle keine allgemeinen Regeln dafür ausgesprochen werden. Wichtig aber ist es, sich des Problems bewusst zu sein, dass

²¹ SIEBERT, HORST (1998): *Konstruktivismus*. Frankfurt am Main: Deutsches Institut für Erwachsenenbildung liefert einen guten Überblick zu diesem Thema.

²² Diese Aussage ist fast schon trivial, so sehr deckt sie sich mit den Erfahrungen, die man als Schüler macht! Nicht trivial ist sie hingegen, betrachtet man die Sache aus der Warte des Lehrenden, dann erwartet man, dass die Schüler sich für das, von dem man doch weiß, dass es wichtig ist, auch interessieren.

²³ Siehe das Kapitel „Emotionalität der Wirklichkeit“ in SIEBERT (1998), 28.

die emotionale Gestimmtheit der Teilnehmer Auswirkungen auf den Erfolg der Lehrveranstaltung hat.²⁴

Eine weiterer wichtiger Aspekt, um Veranstaltungen für Teilnehmer viabel zu machen, ist die „Anschlussfähigkeit“ der diskutierten Fragen und Antworten. Antworten auf Fragen, die die Teilnehmer gar nicht haben, sind nicht viabel: Lösungen für Probleme, die ich nicht habe, sind bedeutungslos für mich. Das klingt, wie oben schon kurz angedeutet, trivial. Es ist aber ganz und gar nicht trivial, wenn man sich vergegenwärtigt, wie oft in universitären Lehrveranstaltungen Antworten gegeben werden auf Probleme, die die Zuhörenden nicht haben und daher auch nicht verstehen.²⁵ Ziel von Veranstaltungen, gerade im Bereich der Schlüsselkompetenzen, sollte es daher sein, Probleme zu verhandeln, die die Teilnehmer verstehen. Verstehen heißt hier, dass sie sich ihnen als reale Probleme in den Weg stellen und sie sie selbst lösen müssen.

Als dritter Aspekt, neben der fachnahen Förderung und der Viabilität, ist die **Selbstreflexion** zu nennen. Veranstaltungen, die die Förderung von Schlüsselkompetenzen zum Ziel haben, sollten einen hohen Anteil an Selbstreflexionsmöglichkeiten bieten. Wie oben dargestellt, geht es bei Schlüsselkompetenzen um den Aufbau von Kompetenzen des Einzelnen. Wer könnte darüber besser Auskunft geben, ob und was er gelernt hat, als der Betroffene selbst? Ziel der Veranstaltungen sollte es sein, die Teilnehmer zur Selbstreflexion zu ermutigen, so dass sie selbst ihre Stärken und Schwächen erkennen.

Um diesen Prozess der Selbstreflexion zu unterstützen und anzuregen ist es ebenfalls sinnvoll, **Feedback-Phasen** in die Veranstaltungen einzubauen. So ist es möglich die eigene Wahrnehmung mit der Wahrnehmung der anderen abzugleichen. Darüber hinaus sind Feedback-Phasen wichtig um zu lernen, wie man Kritik anbringen kann ohne den anderen zu verletzen und wie man sie, wenn man sie empfängt, produktiv nutzen kann.

²⁴ Die große Bedeutung einer Atmosphäre, die es den Teilnehmern erlaubt, sich wohl zu fühlen, wird durch einige der Erfahrungsberichte bestätigt, siehe zum Beispiel LUIS, 12-17, PETER, 40-49; SONJA, 42-48.

²⁵ In einer Übung „Einführung ins philosophische Arbeiten“ im WS 04/05 machten Inken Tegtmeier und ich wiederholt die Erfahrung, dass Antworten auf Fragen, die die Teilnehmer nicht haben, für die Teilnehmer bedeutungslos sind. Erst wenn die Probleme auftauchen, werden die Lösungen relevant und damit viabel. Wir wollten ihnen zum Beispiel zeigen, dass es sehr sinnvoll ist, Literaturlisten je nach ihrem Verwendungszweck unterschiedlich zu gestalten und zu ordnen (nach Alphabet, nach Themen, mit Signatur der Bibliothek usw.). Da diese Erstsemesterstudenten aber noch nie umfangreiche Arbeiten verfasst hatten, bei denen sie große Mengen an Literaturangaben zu verwalten hatten, war das ganze für sie eine langweilige, unsinnige Übung. Unsere Hinweise auf die Nützlichkeit hinsichtlich ihrer späteren Arbeiten verfiel nur wenig, sie hatten das Problem im Moment nicht und daher kein Interesse an Lösungsmöglichkeiten.

1.6 ÜBER DIE EVALUATION VON VERANSTALTUNGEN ZUR FÖRDERUNG VON SCHLÜSSELKOMPETENZEN

Die Evaluation von solchen Veranstaltungen ist schwierig und sicherlich nicht durch einfache Messungen zu bewerkstelligen. Die angestrebten Veränderungen betreffen Fähigkeiten, die von außen nur schwer, wenn überhaupt, messbar sind. Und selbst wenn man eine aufwändige Methode entwickeln würde, um zum Beispiel die Problemlösefähigkeit oder die Kooperationsbereitschaft zu „messen“, ist die Frage, was man damit erreichen würde. Es geht ja gerade nicht darum, die Teilnehmer zu einem bestimmten Verhalten zu „erziehen“, das sie dann in einer Prüfung „zeigen“ können, sondern darum, dass sie eigenständig kompetent handeln können. Ziel ist es, das „Handlungsrepertoire“ der Teilnehmer zu erweitern. Über den Erfolg oder Misserfolg dieser Maßnahmen können die Teilnehmer selbst am besten urteilen. In der Evaluation sollten daher verstärkt Methoden der Selbstevaluation angewendet werden.

KNAUF schreibt dazu:

„Eine Fährte, die es angesichts dieser Schwierigkeiten (die eine Evaluation von außen birgt T.F.) weiter zu verfolgen gilt, ist die Selbstevaluation: Reflexionen über die bisherigen Entwicklung und die Definition von Zielen durch die Träger der Qualifikationen selbst werden noch am ehesten dem umfassenden Anspruch der Schlüsselqualifikationen gerecht.“²⁶

Gleichzeitig ist es aber auch richtig, dass sich Menschen in ihrer Selbstwahrnehmung täuschen können. Daher scheint es angeraten, eine Kombination von Methoden einzusetzen: Zum einen Methoden, die eine „objektive“ Evaluation ermöglichen und zum anderen Methoden, die das Potential von Eigenevaluationen nutzen. In Kapitel 4 dieser Arbeit werde ich die Methodenkombination beschreiben, die zur Evaluation des Sokratischen Gesprächs genutzt wurde.

²⁶ KNAUF (2003), 27.

Ich fühle mich daher in ähnlicher 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 (LEONARD NELSON)

2. DAS SOKRATISCHE GESPRÄCH

Nachdem ich im vorangegangenen Kapitel die Förderung von Schlüsselkompetenzen als Aufgabe der Hochschulen gekennzeichnet habe und deutlich geworden ist, dass es sehr viele verschiedene Kompetenzen gibt, die in diesem Bereich eine Rolle spielen, stellt sich die Frage, wie die Hochschulen dieser komplexen Aufgabe gerecht werden können. Im folgenden Kapitel möchte ich das **Sokratische Gespräch** in der Tradition von LEONARD NELSON und GUSTAV HECKMANN vorstellen, das eine interessante und wichtige Ergänzung der normalen Lehrveranstaltungen an der Universität sein könnte. Die polylogische²⁸ Form des Sokratischen Gesprächs greift weit über die üblichen Veranstaltungsformen hinaus und fordert die sozialen und kommunikativen Fähigkeiten der Teilnehmer heraus.

Das folgende Kapitel soll Hintergrundwissen über Theorie und Praxis des Sokratischen Gesprächs vermitteln, um den Leser in die Lage zu versetzen, der späteren Beschreibung und Analyse eines konkret stattgefundenen Gesprächs zu folgen

Im ersten Teil dieses Kapitels (2.1) werde ich die theoretischen Hintergründe der Sokratischen Gespräche beleuchten. Es wird sich zeigen, dass die **Sokratische Methode** auch in moderner Gestalt sowohl philosophisch als auch pädagogisch interessant bleibt. Im zweiten Teil (2.2) werde ich auf die Phasen und Regeln des Sokratischen Gesprächs eingehen, deren Einhaltung wichtige Voraussetzung für die erfolgreiche Durchführung des Gesprächs ist.

2.1 ZUR THEORIE DES SOKRATISCHEN GESPRÄCHS

Wie im obigen Zitat von LEONARD NELSON schon anklingt, geht die Praxis eines konkreten Sokratischen Gesprächs in einer theoretischen Beschreibung nicht auf. Genau wie das Sprechen über das Geigespielen etwas anderes ist, als *Geige zu spielen*, ist über ein Sokratisches Gespräch zu schreiben nicht dasselbe, wie ein Sokratisches Gespräch zu führen. Beide Praktiken haben allerdings ihren je eigenen Sinn und ihre je eigene Berechtigung. Das Schreiben über ein Sokratisches Gespräch dient der theoretischen Durchdringung des Gegenstandes und, hier in diesem Fall, der

²⁷ NELSON, LEONARD (2002.): "Die sokratische Methode" in: Dieter Birnbacher and Dieter Krohn: *Das sokratische Gespräch*. Stuttgart: Reclam, 21.

²⁸ WIMMER, FRANZ MARTIN (1996): "Polylog der Traditionen im philosophischen Denken." in: *Dialektik: Zeitschrift für Kulturphilosophie*, 1996/1, 81-98. Wimmer schlägt für Gesprächssituationen mit mehreren gleichwertigen Partnern den Ausdruck „Polylog“ vor, da dieses Wort sich nicht wie der „Dialog“ auf zwei Personen konzentriert. Die Vorsilbe „poly“ impliziert, dass mehrere Teilnehmer involviert sind. Das Sokratische Gespräch lässt sich so mit Wimmer sehr trefflich als Polylog bezeichnen.

Information des Lesers. Zudem hat die theoretische Arbeit der letzten Jahrzehnte auch die Praxis des Sokratischen Gesprächs verändert. Gab es für NELSON noch das Ziel, zu „Allgemeinen Urteilen“ zu kommen (2.1.1), wird dieser Anspruch bei seinem Schüler GUSTAV HECKMANN relativiert. HECKMANN hält zwar an diesem Ziel fest, gesteht aber zu, dass es in den konkreten Gesprächen nie erreicht wird und man sich immer mit vorläufigen Antworten begnügen muss. Wichtiger wird für ihn die hermeneutische Dimension des Sokratischen Gesprächs (2.1.2). DETLEF HORSTER ist es dann, der die Paradigmenwechsel der Philosophie auch für das Sokratische Gespräch nachvollzieht und so zu einer pragmatisch-sprachphilosophischen Neuinterpretation gelangt (2.1.3). Für das konkrete Gespräch, das in dieser Arbeit untersucht wird, wird eine theoretische Positionierung angestrebt, die sowohl den hermeneutischen als auch den sprachphilosophischen Deutungen nachgeht (2.1.4).

2.1.1 ZWISCHEN PHILOSOPHIE UND PÄDAGOGIK – ÜBER DIE ANFÄNGE DES SOKRATISCHEN GESPRÄCHS

Die Geschichte des SOKRATISCHEN GESPRÄCHS beginnt mit LEONARD NELSON. Der Göttinger Philosoph und Pädagoge NELSON (1882-1927) entwickelte eine Methode, mit der er seinen Schülern nicht die Philosophie, sondern das Philosophieren lehren wollte. Diese Methode nannte er, in Anlehnung an das Vorgehen von SOKRATES, **Sokratische Methode**. In einem programmatischen Vortrag mit eben diesem Titel, der 1922 auch veröffentlicht wurde, widmet sich NELSON der Beschreibung seiner Methode. Sein Interesse war dabei sowohl ein philosophisches als auch ein pädagogisches. Er hielt die Sokratische Methode nicht nur für ein geeignetes Mittel, seine Schüler das Philosophieren zu lehren, sondern auch für eine Methode, die das Fundamentalproblem der Pädagogik zu lösen hilft. Dieses Fundamentalproblem formuliert NELSON folgendermaßen:

„Wie ist Erziehung überhaupt möglich?

In der Tat: Ist das Ziel der Erziehung vernünftige Selbstbestimmung, d. h. ein Zustand, in dem der Mensch sich nicht durch äußere Einwirkung bestimmen läßt, vielmehr aus eigener Einsicht urteilt und handelt – so entsteht die Frage, wie es möglich ist, durch äußere Einwirkung einen Menschen zu bestimmen, sich nicht durch äußere Einwirkung bestimmen zu lassen.“²⁹

NELSONS Lösung für dieses Erziehungsparadox liegt darin, dass er einen Unterschied einführt zwischen einer äußeren Einwirkung, die „nur“ äußerer Einfluss ist, und einer äußeren Einwirkung, die ein äußerer Bestimmungsgrund ist. Der äußere Bestimmungsgrund gibt die Gründe vor, nach denen der Schüler seine Entscheidung treffen soll, die „bloße“ Einflussnahme gibt Anregung, lädt zum Selbstdenken ein. Eine Einwirkung als Einflussnahme ist für NELSON legi-

²⁹ NELSON (2002), 44.

tim (ohne diese Möglichkeit zur Einflussnahme gäbe es keine Pädagogik mehr), man muss sich aber davor hüten, den Schülern äußere Bestimmungsgründe anzutragen und vorzugeben.

Neben dieser pädagogischen Bedeutung, die die Sokratische Methode für NELSON hat, ist sie für ihn auch die einzige Möglichkeit, das Philosophieren zu lehren. In der Beschreibung der Bedeutung seiner Methode bezieht er sich explizit auf PLATON und SOKRATES. Einige wichtige Elemente seiner Methode findet NELSON nämlich auch in den platonischen Dialogen, die SOKRATES' Vorgehen als Lehrer zeigen. Vor allem die unterschiedlichen Phasen des Vorgehens sind dieselben wie in NELSONS Methode (die in der Literatur auch „Neosokratische Methode“ genannt wird).

In der **ersten Phase** der Untersuchung geht es darum, den Schüler (den Gesprächspartner) zur **Einsicht seines Nichtwissens** zu bringen. Die Erkenntnis des eigenen Nichtwissens ist Voraussetzung für die nun folgende vorurteilsfreie Untersuchung. In der **zweiten Phase** geht es darum, durch Beobachtung des alltäglichen Lebens die „**Erfahrungsurteile**“ zu benennen, die alle in ihrem Leben ständig treffen. Von diesen „Einzelurteilen“ aus, ist es dann in einer **dritten Phase**, der Phase der **Abstraktion**, möglich zu den Allgemeinen Urteilen aufzusteigen. NELSON nennt diese Form der Untersuchung, die er für die einzig mögliche philosophische Methode hält, die **regressive Methode der Abstraktion**. Folgendes Zitat soll noch einmal den Zusammenhang von Einzelurteil und Allgemeinem Urteil erhellen:

„Stellen wir die Frage nach den Bedingungen ihrer Möglichkeit (der Erfahrungsurteile T.F.), so stoßen wir auf allgemeinere Sätze, die den Grund der gefällten Einzelurteile bilden. Wir gehen durch Zergliederung zugestandener Urteile zurück zu ihren Voraussetzungen. Wir verfahren regressiv, indem wir von den Folgen zu den Gründen aufsteigen. Bei diesem Regreß abstrahieren wir von den zufälligen Tatsachen, auf die sich das Einzelurteil bezieht, und heben durch diese Absonderung die ursprünglich dunkle Voraussetzung heraus, auf die jene Beurteilung des konkreten Falles zurückgeht. Die regressive Methode der Abstraktion, die zur Aufweisung der philosophischen Prinzipien dient, erzeugt also nicht neue Erkenntnisse, weder von Tatsachen noch von Gesetzen. Sie bringt nur durch Nachdenken auf klare Begriffe, was als ursprünglicher Besitz in unserer Vernunft ruhte und dunkel in jedem Einzelurteil vernehmlich wurde.“³⁰

NELSON ist davon überzeugt, dass man die ersten beiden Phasen nicht ungestraft überspringen kann. Es ist zwar möglich, die allgemeinen Urteile mitzuteilen, aber sie werden für den derart Belehrten bedeutungslos sein, da er den Zusammenhang zwischen dem Allgemeinen Urteil und den Einzelurteilen nicht mehr erkennt. Erst durch das eigenständige Durchschreiten der drei Phasen kann man zur Einsicht in Allgemeine Urteile kommen.

³⁰ NELSON (2002), 33.

2.1.2 VON „ALLGEMEINEN URTEILEN“ ZUR WAHRHEIT DES GESPRÄCHS

GUSTAV HECKMANN, der die Sokratische Methode durch LEONARD NELSON kennen lernte und bis 1933 in dem von NELSON gegründeten Landerziehungsheim Walkemühle arbeitete, entwickelte die Methode weiter und führte nach dem 2. Weltkrieg als Professor an der Pädagogischen Hochschule Hannover die Tradition von Gesprächen, die dem sokratischen Paradigma im Sinne NELSONS verpflichtet sind, weiter. In seinem 1981 erschienen Buch *Das Sokratische Gespräch. Erfahrungen in philosophischen Hochschulseminaren*³¹ berichtet HECKMANN nicht nur über konkret stattgefundene Gespräche, sondern führt auch die theoretische Fundierung weiter. Er ist es auch, der nicht mehr nur von der Sokratischen Methode spricht, sondern von **Sokratischen Gesprächen**. HECKMANN ist auch der erste, der die Bedeutung der konkreten Gesprächsgruppe für die erfolgreiche Durchführung eines Gesprächs erkannte. Für LEONARD NELSON war die Sokratische Methode eine Methode, die zur Einsicht in Allgemeine Urteile führen kann, diese Urteile zeichnen sich aber durch ihre Allgemeingültigkeit aus, d. h. es gibt sie, bevor die konkrete Gesprächsgruppe überhaupt zusammenkommt. *Wer* da beisammen sitzt, spielt für die Ergebnisse keine Rolle – entweder man erreicht das Ziel, Einsicht in die feststehenden Allgemeinen Urteile zu bekommen, oder eben nicht. GUSTAV HECKMANN ist da vorsichtiger: Er hält zwar an der Methode der regressiven Abstraktion fest, gesteht aber ein, dass es nicht möglich ist, endgültige Wahrheiten aufzufinden. Es ist „nur“ möglich zu Zwischenergebnissen zu kommen, die für die Anwesenden momentane Gültigkeit besitzen.

Die Grundsätze der Sokratischen Methode, die auch er für eine sowohl pädagogisch als auch philosophisch interessante Methode hält, charakterisiert er folgendermaßen:

1. Die Untersuchungen nehmen ihren Ausgang im Konkreten (d. h. in der Lebenswelt der Teilnehmer).
2. Es geht um die eigenständige Arbeit der Gruppe, bzw. um die Selbsttätigkeit der Einzelnen.

Gerade weil HECKMANN die Möglichkeit der endgültigen Einsicht in Allgemeine Urteile verwirft, wird die Bedeutung des jeweiligen Erkenntnisprozess größer:

„Um dieser Unabgeschlossenheit der philosophischen Einsicht, ihrer ständigen Offenheit für Ergänzung und Vertiefung Rechnung zu tragen, möchte ich den zweiten sokratischen Grundsatz so formulieren: Je strenger der Weg von der konkreten Erfahrung zur philosophischen Einsicht – nach dem ersten sokratischen Grundsatz der einzig mögliche Weg – in geistiger Selbsttätigkeit gegangen, je selbsttätiger die einzelnen Abstraktionsschritte getan werden, desto tiefer, reicher, sicherer ist die gewonnene philosophische Einsicht.“³²

³¹ HECKMANN (1981).

³² HECKMANN (1981), 76.

Diese Hinwendung zur Bedeutung des in der Gruppe stattfindenden Prozesses wird auch in einer Neuerung sichtbar, die HECKMANN gemeinsam mit seinen Studenten entwickelt: die Institution des **Metagesprächs**. Dieses „Metagespräch“ wird vom „Sachgespräch“, also dem Gespräch über das eigentliche Thema, unterschieden und ist ein Gespräch über das Sachgespräch. Es dient dazu, sich über den Verlauf, den Erfolg, die Schwierigkeiten des Sachgesprächs klar zu werden. Es wird immer dann durchgeführt, wenn ein Beteiligter (Teilnehmer oder Gesprächsleiter) es einfordert. HECKMANN selbst schreibt dazu:

„Ich stelle es (das Metagespräch T.F.) gerne unter folgendes Motto: Jedes Unbehagen muß artikuliert werden! Hier wird vorgebracht, was uns in der gemeinsamen Arbeit nicht befriedigt. Das kann Kritik am Verhalten einzelner Teilnehmer sein. Es kann Unzufriedenheit mit der Schwerfälligkeit, Unergiebigkeit, Unübersichtlichkeit des Gesprächs sein, deren Ursache wir noch nicht kennen. Wir überlegen, wie wir solche Mängel abstellen können.“³³

An diesem Zitat wird auch deutlich, dass HECKMANN den Gesprächsteilnehmern zutraut, über das eigene Vorgehen, die Erfolge und Schwierigkeiten nachzudenken und zu einer Lösung beizutragen. Bei NELSON war die Position des Lehrers noch klar von der Position der Schüler unterschieden: Der Lehrer hatte die Aufgabe, den Schülern Einsicht zu ermöglichen. Die Schwierigkeiten und auftretenden methodischen Probleme hatte der Lehrer dabei allein zu lösen. Bei HECKMANN gerät diese Rollenverteilung ins Wanken. Der Gesprächsleiter hat zwar klar definierte Aufgaben, aber auch die Gesprächsteilnehmer können über das weitere Vorgehen mit nachdenken und dazu beitragen. Das entspricht der Forderung HECKMANNs, dass die Teilnehmer so selbsttätig wie möglich denken und handeln sollen. Das Reflektieren über das eigene Vorgehen und eigenständige Entscheidungen über das weitere Vorgehen sind sicherlich hohe Stufen der Selbsttätigkeit. HECKMANN berichtet denn auch von einem Gespräch, in dem die Gruppe so weit fortgeschritten war, dass er die Leitungsaufgaben nicht mehr wahrnehmen musste und selbst zu einem Gesprächsteilnehmer werden konnte.³⁴

Die philosophische Zielsetzung Sokratischer Gespräche hat sich damit verschoben: Bei NELSON war das Ziel des Gesprächs das Aufsteigen zu den Allgemeinen Urteilen, bei HECKMANN spielt die **Dimension des Verstehens** die entscheidende Rolle. Er geht davon aus, dass es in Sokratischen Gesprächen nicht nur um philosophische Wahrheiten geht, sondern auch um das Verstehen innerer Erfahrungen. In der Beschreibung der stattgefundenen Gespräche geht es immer wieder um Fragen des Selbstverstehens, bzw. um Fragen nach den Beweggründen des eigenen Handelns. In der Beschreibung des Gesprächs über das Wollen ist die zentrale Frage: „Wie kann man eine innere Kraft, ein Wollen, verstärken, um eine dieser inneren Kraft entgegenwirkende

³³ HECKMANN (1981), 9.

³⁴ HECKMANN (1981), 71.

innere Kraft zu überwinden?³⁵. Zur Bearbeitung dieser Frage wurden die konkreten Beispiele aus der Gruppe herangezogen. Viele hatten Erfahrungen gemacht mit sich widerstreitenden inneren Kräften, so dass genug Material vorhanden war, um die Frage anzugehen. Ist diese Frage aber überhaupt noch eine philosophische? HECKMANN ordnet sie einem Bereich zu, in dem es um „empirisch-psychologische Einsicht“³⁶ geht. Ich möchte hier allerdings den Vorschlag unterbreiten, diese Frage als eine Frage des Selbstverstehens zu interpretieren und damit wieder als eine philosophische Frage zu kennzeichnen. Gerade bei Fragen dieser Art, die ich als Fragen des Selbstverstehens kennzeichnen würde, entfaltet das Sokratische Gespräch ein großes Potential. Ausgehend von der eigenen Erfahrung und den Erfahrungen der anderen versuchen sich die Teilnehmer ihr eigenes Handeln zu deuten und verständlich zu machen. HECKMANN selbst beschreibt das folgendermaßen:

„Ein Phänomen innerer Erfahrung genau auffassen: auffassen, was Hans uns mitteilt, und verstehen dessen, was er uns mitteilt, auf Grund unserer eigenen inneren Erfahrung. Die Teilnehmer zu sorgfältiger Selbstbeobachtung anhalten, zu gemeinsamer Selbstbeobachtung, bei der die eigene Selbstbeobachtung kontrolliert wird an der des anderen.“³⁷

Diese hermeneutische Dimension des Sokratischen Gesprächs scheint mir sehr bedeutend, gerade auch weil es sehr selten ist, dass man sich über Phänomene innerer Erfahrung so intensiv austauscht. Wahrscheinlich geschieht das sonst in ähnlich intensiver Weise nur in psychoanalytisch orientierten Therapiegesprächen. Um das Sokratische Gespräch davon abzugrenzen – ein Sokratisches Gespräch ist und darf kein Therapiegespräch sein – ist es wichtig, nur Beispiele und Erfahrungen zuzulassen, die möglichst „handlungsentlastet“ sind. Dies ist eine schwierige Forderung, aber an extremen Beispielen wird der Unterschied deutlich: Die Schilderung eines Teilnehmers über die Motive für eine bestimmte Berufswahl, die einige Jahrzehnte zurückliegt, eignet sich deutlich besser zur Untersuchung der Frage: „Wie kommen wir zu unseren Entscheidungen?“, als die aktuelle Problematik einer Teilnehmerin, die überlegt, sich von ihrem Freund zu trennen. Diese Forderung nach Beispielen, die möglichst handlungsentlastet sind, ermöglicht die Untersuchung von Fragen, die unser Selbstverständnis betreffen, ohne dadurch Therapiegespräche führen zu müssen.

HECKMANN gelingt mit dieser Deutung Sokratischer Gespräche eine philosophische Neuausrichtung, die ohne die Möglichkeit des Auffindens Allgemeiner Urteile auskommt und stattdessen die hermeneutisch-philosophische Bedeutung der Sokratischen Methode herausarbeitet. Neben dieser **hermeneutischen** Interpretation gibt es auch den Versuch einer **pragmatisch-**

³⁵ HECKMANN (1981), 13.

³⁶ HECKMANN (1981), 75.

³⁷ HECKMANN (1981), 15.

sprachphilosophischen Neuinterpretation des Sokratischen Gesprächs, der im Folgenden vorgestellt werden soll.

2.1.3 EINE PRAGMATISCH-SPRACHPHILOSOPHISCHE NEUINTERPRETATION DES SOKRATISCHEN GESPRÄCHS

DETLEF HORSTER hat sich in seinem Buch *Das Sokratische Gespräch in Theorie und Praxis*³⁸ um eine pragmatisch-sprachphilosophische Neuinterpretation des Sokratischen Gesprächs bemüht. Er weist zu Recht darauf hin, dass in der Philosophiegeschichte verschiedene Paradigmenwechsel stattgefunden haben, die auch die theoretische Zielsetzung Sokratischer Gespräche nicht unbeeinflusst lassen können:³⁹

PLATON und SOKRATES waren einer ontologischen Wahrheitsauffassung verpflichtet: In den platonischen Dialogen gab es das Ziel der „Objektiven Wahrheit“. LEONARD NELSON war dieser Wahrheitsauffassung ebenfalls verpflichtet und erkor so die Einsicht in die Allgemeinen Urteile zum Ziel der sokratischen Methode (und überhaupt aller Philosophie). Schon die skeptischen Sophisten formulierten ihren Zweifel an der Möglichkeit wahrer Erkenntnis, doch in der Neuzeit wandelt sich das Paradigma endgültig von einem **ontologischen** zu einem **bewusstseinsphilosophischen**. Der menschliche Geist gerät ins Zentrum des Interesses. In ihm und mit ihm können wir zu Gewissheiten kommen, die nun aber nicht mehr in der Welt zu finden sind, sondern im menschlichen Geist selbst. Die Einsicht ist die, dass wir über die „Welt an sich“ gar keine Aussagen machen können, sondern nur darüber, wie sie uns erscheint. Der dritte große Wandel ist dann der Wechsel zu einem **sprachphilosophischen** Paradigma, in dem die Bedeutung der Sprache als Medium des Geistes hervorgehoben wird. Der menschliche Geist verliert sozusagen seinen ontologischen Status und wird zu einem sprachlich verfassten Geist, der nicht mehr vor aller Anschauung existiert, sondern sich in dialogischer Auseinandersetzung mit Anderen entwickelt.

Diese großen Paradigmenwechsel haben auch die Wahrheitsauffassungen stark verändert. Konnten die Bewusstseinsphilosophen noch davon ausgehen, dass sie die Wahrheit im Geist des Menschen finden können, gilt unter einem sprachphilosophischen Paradigma der Satz von Wittgenstein, dass die Grenzen der Welt durch die Grenzen unserer Sprache bestimmt werden. Wichtig ist dabei allerdings, dass auch die Sprache keinen ontologischen Status hat und nicht ein für alle Mal feststeht. Auch die Sprache ist ständiger Veränderung unterworfen, denn sie verändert sich

³⁸ HORSTER, DETLEF (1994): *Das Sokratische Gespräch in Theorie und Praxis*. Opladen: Leske & Budrich.

³⁹ Vgl. HORSTER (1994): Die folgenden Überlegungen orientieren sich an Kapitel 2: Theoretische Grundlagen des Sokratischen Gesprächs heute.

in jeder konkreten Praxis und birgt somit auch keinen Fixpunkt, an dem wahre Erkenntnis festzumachen wäre.

Dieses Problematischerwerden ontologischer Wahrheitsauffassungen birgt auch für das Sokratische Gespräch große Probleme: Wenn wir weder in den Dingen der Welt, noch in unserem Geist, noch in der Sprache zu allgemeinen Wahrheiten kommen können, was soll dann das Ziel Sokratischer Gespräche sein? Wohin sollen wir von den konkreten Erfahrungen und den ihnen innewohnenden Einzelurteilen aufsteigen? Wie und über was sollen wir einen Konsens erzielen?

HORSTER antwortet auf diese Frage folgendermaßen:

„Ich sage den Teilnehmerinnen und Teilnehmern zu Beginn stets, daß wir nach der Wahrheit suchen, die für diejenigen gilt, die in der Runde sitzen. Und das auch nur für die Zeit, in der das Gespräch geführt wird, denn der im Sokratischen Gespräch geklärte Begriff wird hernach in der sozialen Realität einem Belastungstest unterzogen. Da kann es passieren, daß neue Erfahrungen mit der eben erst gefundenen Inhaltsbestimmung des Begriffs kollidieren, und so den Begriff neu füllen und die Begriffbestimmung weiter entwickeln“⁴⁰

HORSTER setzt als Ziel Sokratischer Gespräche die Klärung problematisch gewordener Begriffe, er nennt einen Teil der Sokratischen Gespräche daher auch mit einem Begriff von HABERMAS: „explikative Diskurse“⁴¹. Daneben sieht HORSTER aber auch noch eine zweite Klasse von Sokratischen Gesprächen, die keine Begriffsbestimmungen zum Ziel haben, sondern nach den Werten fragen, die bestimmten Entscheidungen zu Grunde liegen. Er nennt diese Form Sokratischer Gespräche „praktische oder normative Diskurse“⁴².

Den performativen Charakter Sokratischer Gespräche illustriert HORSTER mit einem schönen Bild:⁴³ Um eine Begriffsklärung adäquat durchzuführen, sollte der Begriff am besten in ein „Trockendock“ gebracht werden, um ihn von oben und unten, und von den Seiten, die normalerweise im Wasser sind, zu untersuchen. Das Problem ist nur, dass wir diese Inspektion und das Gespräch darüber wiederum nur mit Begriffen vornehmen können, wir sind also während unserer Arbeit „auf hoher See“. Wir können aber eigentlich nicht im Trockendock und gleichzeitig auf hoher See sein. Dieses Bild macht deutlich, dass ein Sokratisches Gespräch ein schwieriges Unterfangen ist: Wir versuchen, uns während der Fahrt über bestimmte Bauteile unseres Schiffes auszutauschen, und dies kann so weit führen, dass wir bestimmte Teile tatsächlich „austauschen“ und durch andere ersetzen. – Und das alles unter vollen Segeln...

⁴⁰ HORSTER (1994), 47.

⁴¹ HORSTER (1994), 49.

⁴² HORSTER (1994), 66.

⁴³ Vgl. HORSTER (1994), 52.

2.1.4 DAS SOKRATISCHE GESPRÄCH ALS DISKURS ÜBER DIE EIGENE SELBSTVERSTÄNDIGUNG

In diesem abschließenden Teil möchte ich versuchen, die Positionen HECKMANNs und HORSTERS noch einmal zusammenzuführen und so das Sokratische Gespräch als ein Gespräch über die eigene Selbstverständigung zu kennzeichnen. Wie ich in meiner hermeneutischen Interpretation der Position von HECKMANN ja schon ausgeführt habe, scheint mir das Sokratische Gespräch ein großes Potential hinsichtlich des Austauschs über das je eigene Selbstverständnis der Teilnehmer zu bieten. HORSTER weist dann zu Recht darauf hin, dass die Sprache, bzw. die Begriffe, in und mit denen wir uns unterhalten, in einem Sokratischen Gespräch in Frage gestellt werden. Wir wissen „plötzlich“ nicht mehr so genau, was wir meinen, wenn wir etwas Bestimmtes sagen, und wir wissen auch nicht mehr, ob die anderen uns verstehen und ob wir die anderen verstehen. NELSON charakterisierte die **erste Phase** von Gesprächen, die nach der Sokratischen Methode durchgeführt werden, als eine Phase, in der die Schüler ihr Nichtwissen einsehen sollen. In Diskursen der Selbstverständigung muss diese erste Phase als eine Phase der Problematisierung von bis jetzt selbstverständlich benutzten Begriffen verstanden werden. NELSON und seine Schüler sahen sich, in der zweiten Phase, in der Lebenswelt um und versuchten, die Erfahrungsurteile der Einzelnen möglichst genau aufzufassen. In der modernen Variante folgt eine **Phase der „Selbstexplikation“**: Die Teilnehmer versuchen, sich ihres eigenen Sprachgebrauchs an konkret erlebten Situationen gewahr zu werden. Dabei kommt zu Tage, dass es Unterschiede im Sprachgebrauch und in der Wahrnehmung von Welt geben kann und gibt. Schloss NELSON die Untersuchung durch das Aufsteigen zu den Allgemeinen Urteilen ab, passiert in der **dritten Phase** moderner Gespräche eine Verständigung über eine gemeinsame Sicht von und auf die besprochenen Phänomene, die versucht, möglichst viele Sichtweisen der Teilnehmer aufzunehmen und zu integrieren. Ziel ist es dabei, durch diesen Prozess der Auseinandersetzung und Integration, die Sprach- und Wahrnehmungsmöglichkeiten der Teilnehmer zu schärfen.

GRONKE und STARY formulieren das folgendermaßen:

„Die Einsicht in die Sprachvermitteltheit allen Denkens verlangt eine Umformulierung des sokratischen Logos-Grundsatzes, die den intersubjektiven bzw. **kommunikativen Charakter** des Gesprächs stärker betont und den **argumentativen Konsens der Gesprächsteilnehmerinnen und -teilnehmer** als das entscheidende Wahrheitskriterium auszeichnet.“⁴⁴

Die beiden Grundsätze, die HECKMANN als charakteristisch für die Sokratische Methode ansah, gelten dabei auch heute noch:

⁴⁴ STARY, JOACHIM und GRONKE, HORST (1998): " □ Sapere aude □ Das Neosokratische Gespräch als Chance für die universitäre Kommunikationskultur" in: *Handbuch Hochschullehre*. Bonn: Rabe, 8.

1. Die Untersuchungen nehmen ihren Ausgang im Konkreten (d. h. in der Lebenswelt der Teilnehmer).
2. Es geht um die eigenständige Arbeit der Gruppe, bzw. um die Selbsttätigkeit der Einzelnen.

Gerade weil diese beiden Grundsätze immer noch Gültigkeit haben, lässt sich auch von den modernen Varianten des Sokratischen Gesprächs – trotz aller Unterschiede – sagen, dass sie der Sokratischen Methode verpflichtet sind und so zu Recht weiterhin den Namen „Sokratisches Gespräch“ tragen.

2.2 ZUR PRAXIS DES SOKRATISCHEN GESPRÄCHS

Nachdem im vorangegangenen Teil dieses Kapitel eine theoretische Neufundierung des Sokratischen Gesprächs vorgeschlagen wurde, soll im Folgenden auf die praktische Umsetzung Sokratischer Gespräch eingegangen werden. Sokratische Gespräche haben, wie schon angedeutet, bestimmte Phasen (2.2.1) und auch bestimmte Regeln (2.2.2), die es einzuhalten gilt, um erfolgreich zu sein. Die folgenden Ausführungen orientieren sich dabei an den Überlegungen DETLEF HORSTERS⁴⁵, der, im Unterschied zu anderen Autoren, eine Einteilung der Phasen vorschlägt. Auch während des konkret stattgefundenen Gesprächs haben wir uns an der Einteilung HORSTERS orientiert.

2.2.1 DIE PHASEN EINES SOKRATISCHEN GESPRÄCHS

DETLEF HORSTER unterscheidet zwischen explikativen und normativen Diskursen. Die nun folgenden Beschreibungen orientieren sich an dieser Einteilung und den dazugehörigen Ausführungen HORSTERS. Der **explikative Diskurs** ist ein Gespräch, das nach der **Bedeutung** eines bestimmten Begriffes fragt (also zum Beispiel: „Was ist Schönheit?“). Der **normative Diskurs** fragt dagegen nach den **Werten**, die einer bestimmten Entscheidung zu Grunde liegen (zum Beispiel: Kann es erlaubt sein zu lügen?). Da der explikative Typus der weitaus häufigere ist, und auch der, der im später beschriebenen Gespräch zum Tragen kommt, werde ich auf ihn ausführlicher eingehen als auf den normativen Diskurstyp.

Der explikative Diskurs

Phase1: Das Beispiel

In dieser ersten Phase geht es um das Erzählen verschiedener Beispiele, die den in Frage stehenden Begriff „beinhalten“. Die Teilnehmer sind aufgefordert, selbsterlebte Beispiele zu erzählen,

⁴⁵ HORSTER (1994), 55ff.

die den eigenen Sprachgebrauch kenntlich machen (Zur Ausgangsfrage: „Was ist Schönheit?“ sollen also Beispiele erzählt werden, in denen die Teilnehmer etwas erlebt, gesehen, gehört (...) haben, das sie nicht nur „schön“ genannt haben, sondern dass ihnen paradigmatisch für die Verwendung des Wortes „schön“ erscheint.). Aus mehreren Beispielen wird ein Beispiel ausgewählt, das möglichst detailliert, für die anderen nachvollziehbar und handlungsentlastet ist. Dieses Beispiel hat für die nachfolgende Untersuchung große Bedeutung, da alle Interpretationen, Abstraktionen und Differenzen immer wieder an dieses Beispiel „angelegt“ und mit ihm abgeglichen werden. Das Beispiel ist das „gemeinsame Maß“. ⁴⁶

Phase 2: Nachfragen

In dieser Phase geht es darum, dass die Teilnehmer Gelegenheit haben, den Beispielgeber weiter zu befragen: Welche Details sind noch unklar, welche Aspekte waren unverständlich, (...)? Zum Abschluss dieser Phase sollte das Beispiel allen Teilnehmern klar und nachvollziehbar sein.

Phase 3: Sammeln der Eigenschaften

In dieser Phase wird versucht, der Bedeutung des in Frage stehenden Begriffs durch die Charakteristika, die er im Basisbeispiel hat, näher zu kommen. (Warum hat X diese Situation „schön“ genannt? Was unterscheidet diese Situation von anderen?) Alle Einfälle werden gesammelt und niedergeschrieben (ohne Diskussion).

Phase 4: Zusammenfassen/„Eindampfen I“

Die in Phase 3 gesammelten Eigenschaften werden nun zusammengefasst, geordnet und auf ihre Berechtigung überprüft. Dieses „Eindampfen“ erfolgt dabei nach dem Konsensprinzip: Erst wenn nach einer Diskussion alle einem bestimmten Kriterium zustimmen, wird dieses Kriterium in eine neue Liste aufgenommen.

Phase 5: Weitere Beispiele

Diese Phase dient dazu, die in Phase 4 erstellte Liste zu überprüfen. Enthält sie (und damit das erste Basisbeispiel) alle Dimensionen des in Frage stehenden Begriffs oder gibt es andere Beispiele, die neue Aspekte enthalten? Mit Hilfe dieser neuen Beispiele wird die Liste ergänzt.

Phase 6: „Eindampfen II“

Die überarbeitete Liste wird nun dahingehend überprüft, welche der Eigenschaften für den in Frage stehenden Begriff notwendig sind und welche nur zufällig. (In einem Gespräch über Schönheit wäre hier die Frage zu stellen: Welche dieser Eigenschaften sind in allen Beispielen gegeben, in denen wir von Schönheit sprechen?)

⁴⁶ So wie für Philosophen die Philosophiegeschichte und für Naturwissenschaftler die empirischen Ergebnisse bestimmter Versuche das gemeinsame Material (ja wenn man so will, das Medium) des Gesprächs sind, übernimmt in einem Sokratischen Gespräch das Beispiel (oder die Beispiele) diese Funktion.

Phase 7: Unterscheidungskriterien

In dieser Abschlussphase werden die verbliebenen Eigenschaften daraufhin befragt, ob sie als Unterscheidungskriterium zu anderen Begriffen dienen oder nicht. Die verbliebenen Eigenschaften stellen dann die wesentlichen Kriterien dar, die den in Frage stehenden Begriff von allen anderen unterscheiden.

Der normative Diskurs**Phase 1: Beispiel**

Auch dieser Typus des Gesprächs beginnt mit der Sammlung von Beispielen. Da es hier nicht um die Klärung von Begriffen geht, sondern um die Frage, welche Werte bestimmten Handlungen zu Grunde liegen, geht es um Beispiele, in denen von den Teilnehmern bestimmte Entscheidungen getroffen wurden, deren Bestimmungsgründe interessant sind. (Die Entscheidung, heute morgen zum Bäcker gegangen zu sein, scheint eher triviale Bestimmungsgründe zu haben...)

Phase 2: Nachfragen

Diese Phase entspricht Phase 2 der explikativen Diskurse

Phase 3: Sammeln der Gründe

Die der Entscheidung zu Grunde liegenden Gründe werden gesammelt, wieder ohne Diskussion.

Phase 4: Zusammenfassen der Gründe

Die in Phase 3 gesammelten Gründe werden zusammengefasst und sortiert.

Phase 5

Suchen der Werte, die in den Gründen enthalten sind.

Phase 6

Zusammenfassung der gefundenen Werte.

Phase 7

Stehen die gefundenen Werte im Widerspruch zueinander?

Die beschriebenen Phasen dienen dabei sowohl den Teilnehmern, als auch den Leitern von Sokratischen Gesprächen zur Orientierung. Keine neue Phase sollte begonnen werden, ohne dass die vorangegangene durch eine Konsensentscheidung für beendet erklärt wurde. Zudem werden die Ergebnisse der jeweiligen Phasen durch einen Wandtafelanschrieb⁴⁷ festgehalten.

⁴⁷ Die Tafelanschriften des Gesprächs, das in dieser Arbeit ausgewertet wird, finden sich im Materialband unter Kapitel II.

Die Phasen des Gesprächsverlaufs werden während des Gesprächs ebenfalls an einer Wand angeschlagen, so dass es möglich ist, sich immer wieder zu vergewissern, in welcher Phase man sich gerade befindet.

Ein weiteres wichtiges Element, das DETLEF HORSTER in seinem Buch vorstellt, ist die **Schatzkiste**. Diese Schatzkiste ist zunächst nicht mehr als ein leeres Blatt, das aber dazu dient, im Laufe des Gesprächs entstehende wichtige und interessante Themen, die aber (noch) nicht diskutiert werden können, festzuhalten und so als wichtig zu kennzeichnen. In der späteren Beschreibung des Gesprächs und in den Erfahrungsberichten der Teilnehmer wird diese Schatzkiste eine wichtige Rolle spielen.

2.2.2 DIE REGELN EINES SOKRATISCHEN GESPRÄCHS

Neben diesen Phasen gibt es einige wichtige Regeln, die für die Durchführung eines Sokratischen Gesprächs konstitutiv sind. GISELA RAUPACH-STREY hat diese Regeln, die weder von NELSON noch von HECKMANN so detailliert beschrieben wurden, in ihrem Aufsatz „Grundregeln des Sokratischen Gesprächs“⁴⁸ zusammengefasst. Ihre gelungene Darstellung gibt dabei Antwort auf folgende Fragen:⁴⁹

- Was ist ein Sokratisches Gespräch? (Regeln 1-4)
 - Wie wird während des Gesprächs grundsätzlich verfahren? (Regeln 5-8)
 - Welche Bedeutung hat die Rationalität? (Regeln 9-12)
 - Welche Forderungen werden an die Gesprächsgemeinschaft gestellt? (Regeln 13-15)
1. **Teilnehmerkreis:** Jeder Mensch, der bereit ist, sich auf die nachfolgenden Regeln einzulassen, kann an Sokratischen Gesprächen teilnehmen.
 2. **Thema** Sokratischer Gespräche sind philosophische (begriffliche und/oder normative) Probleme.
 3. **Ausgangspunkt** der Gespräche ist die je eigene Erfahrung.
 4. **Ziel** ist es, in einem gemeinsamen Konsens, zu neuen und differenzierten Einsichten über das behandelte Problem zu gelangen.
 5. Jeder bemüht sich um **klare und verständliche Sprache**.
 6. Jeder bemüht sich um **genaues Zuhören** und artikuliert eventuelles Nichtverstehen.
 7. Jeder versucht sich in seinem Sprechen auf das **Wesentliche** zu beschränken.

⁴⁸ Die folgenden Ausführungen und Formulierungen orientieren sich an RAUPACH-STREY, GISELA (1997): "Grundregeln des Sokratischen Gesprächs" in: DIETER NEIBER und BARBARA KROHN: *Neuere Aspekte des Sokratischen Gesprächs*. Münster: LIT Verlag.

⁴⁹ Vgl. RAUPACH-STREY (1997), 149.

8. Niemand behauptet Dinge, hinter denen er **selber nicht steht**. Aussagen, die nur der Argumentationslust zu Liebe getätigt werden, sind unzulässig.
9. Jeder einzelne ist bereit, seine Behauptungen zu **begründen** und immer wieder an das Basisbeispiel „anzulegen“.
10. Die Gesprächsgruppe ist **gemeinsam verantwortlich** für den Erkenntnisprozess. Die Teilnehmer sind angehalten, miteinander und nicht gegeneinander zu denken und zu sprechen.
11. Über die Gültigkeit von Argumenten und Begründungen entscheidet der **rationale Konsens** der Gruppe (der zwanglose Zwang des besseren Arguments).
12. Jeder ist bereit seine eigenen Überzeugungen und Dispositionen **in Frage stellen** zu lassen.
13. Alle Gesprächsteilnehmer bemühen sich, die reale Situation an die **„ideale Sprechsituation“** anzupassen.
14. Träger des Denkfortschritts ist die **Gesprächsgemeinschaft**. Jeder ist mitverantwortlich für den konstruktiven Fortgang des Gesprächs.
15. Die Gesprächsteilnehmer sind prinzipiell **gleichberechtigt**. Der Gesprächsleiter übernimmt die Funktion des Leiters, die ihm die eigene Beteiligung am Sachgespräch verunmöglicht (da er seine Meinung zurückhalten muss – siehe Regel 1 für Leiter), nur „aus-hilfsweise“ und nur solange, bis die Gruppe in der Lage ist, den Fortgang des Gesprächs selbst in die Hand zu nehmen. Auch wenn dies in der Praxis selten geschehen wird, da dies eine lange und kontinuierliche Zusammenarbeit der Gruppe erfordert, ist es wichtig, darauf hinzuweisen, dass die Funktion des Leiters auch von der Gruppe übernommen werden kann.

Die Regeln, die für die Gesprächsleitung gelten, hat HORSTER folgendermaßen zusammengefasst:

1. Halte Deine Meinung zurück!
2. Sorge für wechselseitige Verständigung!
3. Verfolge den roten Faden!
4. Sorge für das Fuß-Fassen im Konkreten!
5. Strebe ein Ergebnis an!
6. Zeige den nächsten Abstraktionsschritt!

Die Regeln für Teilnehmer und Leiter hängen, genau wie die Phasen des Gesprächs, während der ganzen Zeit des Gesprächs an der Wand, gleichsam als Mahnung und Erinnerung.⁵⁰

⁵⁰ HORSTER (1994), 63f.

3. DAS SOKRATISCHE GESPRÄCH ALS METHODE ZUR FÖRDERUNG VON SCHLÜSSELKOMPETENZEN

Nach dieser Beschreibung des Sokratischen Gesprächs stellt sich nun die Frage, warum das Sokratische Gespräch eine interessante Methode zur Förderung bestimmter Schlüsselkompetenzen sein könnte. Um diese Frage zu beantworten, möchte ich folgendermaßen vorgehen: In einem ersten Schritt werde ich versuchen, die Defizite „normaler“ Lehrveranstaltungen an Hochschulen aufzuzeigen (3.1), um so die Bereiche der sozialen und kommunikativen Kompetenzen als defizitär zu kennzeichnen. In einem zweiten Schritt (3.2) werde ich auf die Bedingungen zurückkommen, die grundsätzlich für Veranstaltungen zur Förderung von Schlüsselkompetenzen gelten (vgl. 1.5). Es wird sich zeigen, dass das Sokratische Gespräch die Forderungen nach Fachnähe, Viabilität, Selbstreflexion und Feedback erfüllt und somit in seiner theoretischen Anlage geeignet erscheint. Der dritte Teil (3.3) widmet sich dann dem möglichen Potential Sokratischer Gespräche. Die theoretische Konzeption legt nahe, dass vor allem bestimmte kommunikative Fähigkeiten im Sokratischen Gespräch trainiert und erlernt werden können.

3.1 DIE KLASSISCHEN FORMEN DER LEHRE: DAS SEMINAR UND DIE VORLESUNG

Das Seminar und die Vorlesung sind die, vor allem in den Geisteswissenschaften, fast ausschließlich vorherrschenden Formen der Hochschullehre.

Vorlesungen dienen dazu, dass ein Spezialist (der Professor) die Zuhörenden über einen bestimmten Bereich seines Fachgebiets informiert. Die Rollen in diesem Veranstaltungstyp sind klar vorgegeben: Es gibt einen „Wissenden“ und eine Menge „Noch-nicht-Wissende“, die durch die Veranstaltung zu „Etwas-mehr-Wissenden“ werden sollen. Die Zahl der Zuhörer ist dabei unwesentlich, es gibt Vorlesungen mit vielen hundert Teilnehmern. Die Erlaubnis zur Durchführung von Vorlesungen hat dabei nicht jeder, erst mit der Habilitierung erhält man in Deutschland die „*venia legendi*“, die „Erlaubnis zu lesen“. Die Vorlesung scheint also die höchststehende Form der Lehre zu sein. Was passiert nun aber während einer Vorlesung, oder anderes gefragt, welche Kompetenzbereiche und Fähigkeiten werden angesprochen? Es scheint relativ unstrittig, dass es vor allem um den Bereich der jeweiligen Fachkompetenzen geht, darüber hinaus vielleicht auch noch um den Bereich der Sachkompetenz, da eventuell dem speziellen Fach übergeordnete Fähigkeiten gezeigt und vom Vorlesenden angewandt werden (also zum Beispiel die Analyse und Bearbeitung eines bestimmten Ausgangsproblems). Grundsätzlich ist die Vorlesung also die Form

der Vermittlung von Fachwissen, die Kompetenzbereiche Sozialkompetenz und Kommunikationskompetenz hingegen spielen so gut wie keine Rolle.

Wie sieht es nun mit der Form des **Seminars** aus? Welche Kompetenzbereiche und Fähigkeiten werden hier geschult? Diese Frage ist deutlich schwieriger zu beantworten, als im Falle der Vorlesungen, da es zum einen unterschiedliche Rahmenbedingungen gibt (in einem Hauptseminar mit fünfzehn Teilnehmern kann anders gearbeitet werden als in einem Proseminar mit 80 Studenten) und zum anderen unterschiedlichste Formen der Seminargestaltung (von der Ununterscheidbarkeit zu einer Vorlesung bis zur „freien“ Projektarbeit). Die meisten Seminare weisen aber doch einige Übereinstimmungen auf:

- Normalerweise gibt der Seminarleiter das Programm vor. Er überlegt sich, welches Thema er behandeln will und welche Form er dafür für geeignet hält. Die Studenten werden normalerweise wenig an der Planung und Gestaltung des Seminars beteiligt.
- Es wird mit Texten gearbeitet.
- Der Seminarleiter bleibt während der Veranstaltung in einer ganz bestimmten besonderen Verantwortung für das Gelingen des Seminars: Er ist auch fachlich die „letzte Instanz“, wenn es um strittige Fragen geht.
- Übliche Form eines Leistungsnachweises ist die Hausarbeit zu einem Teilaspekt des Seminars.
- Die einzelnen Seminarsitzungen dauern 90 Minuten und haben ein bestimmtes Thema.

Neben dieser Kennzeichnung der formalen Bedingungen eines Seminars ist es ebenfalls interessant sich über die Form der stattfindenden Diskussionen Gedanken zu machen. In ihrem Aufsatz „□ Sapere Aude!□ Das Neosokratische Gespräch als Chance für die universitäre Kommunikationskultur“ charakterisieren Stary und Gronke die Diskussionskultur an deutschen Hochschulen folgendermaßen:

„Die „normalen“ Seminare sind nach überwiegender Ansicht der Studierenden weitgehend von einem Gesprächsverhalten geprägt, das wir aus alltäglichen und (z. B. in Talkshows) inszenierten **Diskussionen**□ kennen: Es geht darum, die eigene Ansicht möglichst durchzusetzen, Angriffen standzuhalten, mit Wissen zu glänzen, sich zu produzieren, andere in die Ecke zu drängen, lächerlich zu machen usw.“⁵¹

In dieser Beschreibung eines „Durchschnittseminars“ und der herrschenden Diskussions(un-)kultur, wird deutlich, dass wiederum die Bereiche der sozialen und der kommunikativen Kompetenz vernachlässigt werden. Die Zusammenarbeit der Studenten wird nicht gefordert, die Diskus-

⁵¹ STARY (1998), 7.

sionen leiden oft unter einer großen Teilnehmerzahl, dem gegenseitigen „Nichtkennen“ und den beschriebenen Ritualen der Scheinverständigung.

Neben diesen beiden Formen gibt es auch noch Tutorien und Übungen. Da deren Form aber noch unterschiedlicher ist als die der Seminare, lassen sich hier keine verallgemeinernden Aussagen mehr treffen.

Festzuhalten ist aber, und dieser Analyse wird nicht ernsthaft widersprochen werden, dass, mindestens in den Geisteswissenschaften, die Bereiche der sozialen und der kommunikativen Kompetenz vernachlässigt werden.

3.2 DAS SOKRATISCHE GESPRÄCH ALS SINNVOLLE ERGÄNZUNG BESTEHENDER ANGEBOTE

Die im vorangegangenen Teil dargestellten Mängel der klassischen Lehrveranstaltungen sollen nicht als grundsätzlicher Angriff auf die Veranstaltungsformen der Vorlesung und des „klassischen“ Seminars verstanden werden. Sie haben, insbesondere in ihrer Funktion des Vermittelns von Fachinhalten, ihre Stärken und ihre Berechtigung. Die Frage ist daher vielmehr, durch welche Art von Veranstaltungen die Lehrformen an den Hochschulen sinnvoll ergänzt werden können, um auch die Bereiche der sozialen und kommunikativen Kompetenz stärker zu fördern. In Kapitel 1.4 wurden Bedingungen genannt, denen diese „neuen“ Veranstaltungen entsprechen sollten. Es ging dabei um **Fachnähe, Viabilität, Selbstreflexion und Feedback**. Das Sokratische Gespräch zeichnet sich dadurch aus, dass es diese vier Forderungen erfüllt:

FACHNÄHE

Da das Sokratische Gespräch grundsätzliche philosophische Fragen behandelt, kann es in sehr vielen, wenn nicht gar allen Disziplinen, fachnah eingesetzt werden. Grundsätzlich stellen sich in allen Wissenschaften wissenschaftstheoretische Fragen nach den Grundlagen der wissenschaftlichen Theorien und ihrer Gültigkeit. Zudem gibt es auch in allen Disziplinen normative Fragen, die einer Bearbeitung in einem Sokratischen Gespräch zugänglich sind. Und drittens stellen sich in allen Disziplinen Bedeutungs- und Rechtfertigungsfragen.⁵² Darüber hinaus kann das Sokratische Gespräch natürlich auch eine interessante Methode sein, um den interdisziplinären Austausch anzuregen.

⁵² „Philosophie und Einzelwissenschaften gehen an ihren spekulativen Rändern ineinander über. Theoretische Physik und Naturphilosophie, Politische Theorie und Politische Philosophie, Linguistik und Sprachphilosophie, Theoretische Psychologie und Philosophie des Geistes - alle bearbeiten sie gemeinsame Probleme, (...) denn gerade in den Grenzbereichen aller Disziplinen stellen sich die typisch philosophischen Fragen nach der Bedeutung (Was heißt das?) und nach der Rechtfertigung (Wie kann man das behaupten?) besonders nachdrücklich und unmittelbar.“ Aus: ROSENBERG, JAY F. (1986): *Philosophieren*. Frankfurt a.M.: Klostermann, 15.

VIABILITÄT

Die Viabilität des Sokratischen Gesprächs wird durch drei Faktoren begünstigt:

Zum einen suchen sich die Teilnehmer das Thema selbst aus (die berechtigte Hoffnung ist, dass sie das wählen, was die meisten interessiert), zum zweiten ist die je eigene Erfahrung der Teilnehmer das Material, mit dem gearbeitet wird (an eigenen Geschichten ist man normalerweise interessiert) und zum dritten ist der Fortschritt des Gesprächs eine gemeinsame Aufgabe, zu der alle beitragen können und müssen (Konsensforderung). Diese drei Faktoren sind zwar noch keine Garantie dafür, dass das Gespräch für alle bedeutsam ist, aber die Wahrscheinlichkeit ist hoch.

SELBSTREFLEXION UND FEEDBACK

Im Sokratischen Gespräch gibt es ein eigenes Element, das ganz speziell der Reflexion über das Geschehene dient: Das Metagespräch! In diesem Gespräch über das Sachgespräch ist nicht nur Raum, um eventuelle zwischenmenschliche Schwierigkeiten zu klären, sondern auch, um sich des inhaltlichen Verlaufs gewahr zu werden und die eigene Arbeit kritisch zu hinterfragen. Da, wie in den Regeln erläutert, die Gesprächsgemeinschaft Träger des Erkenntnisfortschritts ist, kann ein Metagespräch als eine selbstreflexive Form verstanden werden, indem man die eigene Arbeit kritisch bewertet und das weitere Vorgehen plant. Man bedient sich dabei des Instruments des Feedback-Gebens. HORST GRONKE zeigt in seinem Aufsatz „Mit Ariadne im Labyrinth der Verständigung“⁵³, dass diese **Begleitgespräche**⁵⁴ unterschiedliche Funktionen haben können. Er unterscheidet Methodengespräch, Metagespräch, Analysegespräch und Strategiegespräch.⁵⁵ All diese Formen beinhalten Elemente der Reflexion über das konkret stattgefundene Gespräch, das eigene Verhalten und die gemeinsame Arbeit.

Interessanterweise hatte HECKMANN in seinen Gesprächen eine weitere Form der Selbstreflexion eingebaut: Seine Studenten hatten die Aufgabe, über jede Sitzung ein Protokoll zu verfassen, in dem sie das für sie Wesentliche festhalten sollten.⁵⁶

⁵³ GRONKE, HORST (2004): "Mit Ariadne im Labyrinth der Verständigung: Sokratische Argumentation und sokratisches Analysegespräch" in: DIETER KROHN: *Verständigung über Verständigung. Metagespräche über Sokratische Gespräche*. Münster: LIT Verlag.

⁵⁴ GRONKE verwendet als übergeordneten Begriff für alle Typen von Gesprächen über das Sachgespräch den Terminus „Begleitgespräch“.

⁵⁵ Das **Methodengespräch** dient der Erläuterung und Klärung der zu verwendenden Methoden, bzw. der „Überprüfung“ ihrer Einhaltung. Das **Metagespräch** dient der Klärung eventueller zwischenmenschlicher Schwierigkeiten, das **Analysegespräch** der Rekapitulation des bisherigen inhaltlichen Gesprächsverlaufs und das **Strategiegespräch** der weiteren inhaltlichen Planung.

⁵⁶ HECKMANN (1981), 8: „Denn während beim Gespräch jeder Teilnehmer sich immer wieder den Gedanken der anderen zuwenden muss, kann er beim Protokollschreiben hinterher den eigenen Gedanken ungestört folgen und dem im Gespräch Vorgebrachten in kritischer Distanz gegenüberreten.“

Das Sokratische Gespräch erfüllt also alle vier genannten Bedingungen und scheint von seiner theoretischen Konzeption her eine interessante Methode zur Förderung von Schlüsselkompetenzen zu sein.

3.3 DIALOG STATT DISKUSSION – ÜBER DIE SPEZIFISCHEN MÖGLICHKEITEN DES SOKRATISCHEN GESPRÄCHS

Die Fähigkeiten des sozialen und des kommunikativen Kompetenzbereichs werden in den klassischen Veranstaltungen an den Hochschulen kaum gefordert und damit auch nicht erprobt. Das Sokratische Gespräch dagegen hat eine polylogische Form, in der die Teilnehmer „gezwungen“ sind, bestimmte sozial-kommunikative Fähigkeiten zu erproben. Die folgenden Überlegungen und auch die spätere Auswertung konzentrieren sich dabei auf das mögliche Potential Sokratischer Gespräche zur Förderung bestimmter **kommunikativer Fähigkeiten**. Diese Konzentrierung bedeutet nicht, dass das Sokratische Gespräch nicht noch in anderen Bereichen Potentiale haben könnte, sie ist aber notwendig, um die Komplexität der Gespräche durch eine Selektion auf bestimmte Aspekte zu reduzieren und so wieder eine detaillierte Analyse zu ermöglichen. Zudem möchte ich so deutlich machen, dass keine Veranstaltung alle möglichen Schlüsselkompetenzen fördern kann, sondern dass es vielmehr notwendig ist, sich klar zu machen, welche Kompetenzen durch eine bestimmte Veranstaltung vorrangig gefördert werden sollen. Nur so ist es möglich, sich ernsthaft Gedanken über die eingesetzte Methode zu machen und eine gewinnbringende Evaluation vorzunehmen.

Der Bereich der kommunikativen Kompetenzen bietet sich an, da das Sokratische Gespräch sehr oft in seiner besonderen dialogischen (polylogischen) Gestalt beschrieben wird und genau in dieser dialogischen Gestalt das Besondere des Sokratischen Gesprächs gesehen wird. Auch STARY und GRONKE kennzeichnen in ihrem schon erwähnten Artikel drei **kommunikative Lernkompetenzen**, die durch ein Sokratisches Gespräch erworben werden sollen:

„Erstens die Kompetenz, als Teilnehmerin bzw. Teilnehmer einer Gruppe zu lernen. Das bedeutet, die Fähigkeit einzuüben, miteinander zu denken, gemeinsam nach Einsichten zu suchen, intersubjektives Wissen aufzudecken und zu begründen.

Zweitens geht es darum, sich eine Methode anzueignen, mittels derer mentale Modelle und grundlegende Konzepte in verständigungsorientierter Argumentation untersucht werden können.

Drittens sollen die Seminarteilnehmerinnen und -teilnehmer Selbstvertrauen in die eigene Vernunft gewinnen, ohne welches ein aktives und fruchtbares Mitwirken am gemeinsamen Denkprozeß nicht möglich ist. Das heißt z. B. lernen, eigene Einsichten zu formulieren und zu erläutern, die Einsichten anderer zu verstehen und zu prüfen.“⁵⁷

⁵⁷ STARY (1998), 12.

Diese drei Kompetenzen möchte ich um eine weitere ergänzen:

Das Sokratische Gespräch fördert den Erwerb einer „**Metagesprächskompetenz**“: Die Gruppe verständigt sich ständig selbst über ihr gegenwärtiges Tun, neben dem inhaltlichen Gespräch stellen sich die Teilnehmer immer wieder die Frage nach der Funktion ihres momentanen Vorgehens. Da diese vier kommunikativen Kompetenzen auch die folgende Auswertung des konkreten Gesprächs strukturieren sollen, stellt sich die Frage, wie diese Kompetenzen sichtbar werden, Kompetenzen „an sich“ sind ja nicht beobachtbar. In meinen Recherchen zu möglichen Analysen von Gesprächssituationen stieß ich auf eine eigene Disziplin, die sich „Angewandte Diskursforschung“⁵⁸ nennt und detaillierte Gesprächsanalysen betreibt. In seinem Aufsatz „Gesprächskompetenz- Probleme und Herausforderungen eines möglichen Begriffs“⁵⁹ stellt ARNULF DEPPERMAN interessante Überlegungen zum Kompetenzbegriff an:

„Ein Kompetenzbegriff geht jedoch davon aus, dass es in jeder Situation kompetente und nicht kompetente Handlungsweisen gibt. Ohne diesen Unterschied wäre die Rede von ‚Kompetenz‘ leer. D. h. aber: Man braucht Kriterien für kompetentes und nicht kompetentes Handeln. Diese erfordern eine eigenständige Reflexion auf die Kriterien für angemessenes bzw. erfolgreiches Handeln und die Setzung entsprechender Ziele.“⁶⁰

Folgende Differenzierung schlägt DEPPERMAN daher vor:

- Die faktische Kompetenz: Wie handelt eine Person tatsächlich? (1.)
- Die ideale Kompetenz: Welches Handeln ist wünschenswert? (2.)
- Die mögliche Kompetenz: Welches Handeln ist – mit Hilfe von Beratung, Training usw. – zu erreichen? (3.)
- Die situativ-institutionelle Ebene: Welches Handeln ist unter den gegebenen Bedingungen realisierbar? (4.)⁶¹

Von diesen Überlegungen ausgehend, möchte ich folgende Hypothese formulieren:

Das Sokratische Gespräch schafft einen Rahmen (4.), indem es möglich ist, dass die Teilnehmer ihre „faktische Kompetenz“ (1.) erproben, sich darüber austauschen, und durch diesen Austausch und die Orientierung an den Gesprächsregeln und der Phasenabfolge(2.) ihre Fähigkeiten vergrößern (3.).

Ich verstehe also das Sokratische Gespräch als Möglichkeit einen besonderen Rahmen zu schaffen, in dem die erwähnten und im Anschluss noch detaillierter beschriebenen Kompetenzen erprobt werden können. Dies geschieht in Orientierung an sehr klaren und genauen Regeln für die Teilnehmer, den Gesprächsleiter und den Ablauf des Gesprächs. Gerade dadurch, dass diese Regeln so klar formuliert sind, wird der Vergleich zwischen dem eigenen Vermögen und dem „idea-

⁵⁸ Vgl. die Schriften des Verlages für Gesprächsforschung (unter www.verlag-gespraechsforschung.de sind viele Texte frei beziehbar).

⁵⁹ DEPPERMAN, ARNULF (2004): "Gesprächskompetenz- Probleme und Herausforderungen eines möglichen Begriffs" in: Michael BECKER-MROTZEK und GISELA BRÜNNER: *Analyse und Vermittlung von Gesprächskompetenz*. Verlag für Gesprächsforschung: Radolfzell.

⁶⁰ DEPPERMAN (2004), 19.

⁶¹ Vgl DEPPERMAN (2004), 20.

len“ Vermögen, das durch die Regeln beschrieben wird, möglich. Darüber hinaus stellt das Sokratische Gespräch mit seinen Metagesprächsanteilen immer wieder die Möglichkeit, diese Differenzen zu reflektieren: So werden die faktischen Kompetenzen zugleich erprobt und reflektiert, und, so lautet die Hypothese, dadurch gefördert.

Ob das Sokratische Gespräch tatsächlich diesen besonderen Rahmen schafft und eine Förderung der vier genannten Kompetenzbereiche ermöglicht, soll in der weiteren Arbeit durch die Beobachtung, Darstellung und Analyse eines konkreten Gesprächs überprüft werden.

4. UNTERSUCHUNGSDESIGN

Nachdem ich in den ersten drei Kapiteln den theoretischen Hintergrund dieser Arbeit erläutert habe, dient das folgende Kapitel der Vorstellung und Begründung der ausgewählten Untersuchungsmethoden.

Grundlegende Idee dieser Arbeit ist es, die sowohl in der Theorie des Sokratischen Gesprächs als auch in der Literatur zu Schlüsselqualifikationen beschriebenen theoretischen Konstrukte mit „Material“ zu konfrontieren. Ziel ist es, die in Kapitel 3 theoretisch entwickelten Förderpotentiale Sokratischer Gespräche „praktisch“ zu überprüfen. Die Literatur zu Schlüsselqualifikationen zeichnet sich, wie schon erwähnt, durch ihre Allgemeinheit aus. Leichtfertig werden Begriffe wie kommunikative Kompetenz benutzt, ohne dass die Autoren deutlich machen, was sie darunter eigentlich verstehen.⁶² Begriffe wie „Schlüsselqualifikationen“ oder „kommunikative Kompetenz“ haben, wie ja auch schon durch den Verweis auf MUGABUSHAKA deutlich wurde, vor allem eine diskursive Funktion. Auch DIDI ET ALTERI machen diesen Punkt ebenfalls deutlich:

„Es scheint als habe man mit dem Begriff der „Schlüsselqualifikationen“ eine Formel gefunden, unter dessen Titel die verschiedenen Autoren und Interessengruppen in die Diskussion um Bildungsziele eintreten können in der Gewissheit, damit zunächst auf hohe Akzeptanz bzw. geringen Widerstand zu stoßen.“⁶³

Vorliegende Arbeit soll dazu einen Kontrastpunkt bilden. Es geht mir nicht darum, vollmundig das Sokratische Gespräch als „Schlüsselmethode“ zur Förderung von „Schlüsselqualifikationen“ anzupreisen, sondern das empirische Material eines konkreten Sokratischen Gesprächs zur Theoriebildung fruchtbar zu machen. Wie „läuft“ die Kommunikation in einem Sokratischen Gespräch? Was trägt zu einem gelingenden Verlauf bei und was nicht? In welcher Hinsicht soll dieses Gespräch welche Fähigkeiten fördern? Wie erleben die Teilnehmer ein solches Gespräch? Diese Fragen lassen sich nur durch die Untersuchung eines tatsächlich stattgefundenen Gesprächs beantworten.⁶⁴

Die folgende Untersuchung ist auch ein „Methodenexperiment“, da eine so detaillierte Untersuchung Sokratischer Gespräche bis jetzt noch nicht vorgenommen wurde. Die vorliegende Arbeit kann sich daher nicht an anderen Studien orientieren und muss daher methodisch experimentell sein. In der Literatur zum Sokratischen Gespräch sind es vor allem HECKMANN und HORSTER, die Darstellungen von Teilen konkret stattgefundenen Gespräche in ihre Texte einbauen.⁶⁵ Diese

⁶² Wie sich aus DIDI ET AL. (1993) ergibt, gehört der Bereich der kommunikativen Kompetenz zu den beliebtesten, wie die von DIDI vorgenommene Auswertung berufspädagogischer Literatur zeigt.

⁶³ DIDI ET AL. (1993), 7.

⁶⁴ Die Informationen über die Rahmenbedingungen, unter denen das Gespräch, das für diese Arbeit durchgeführt wurde, stattgefunden hat, finden sich in Kapitel 5.1.

⁶⁵ Vgl. HECKMANN (1981) und HORSTER (1994).

Darstellungen haben jedoch immer einen stark ausschnitthaften Charakter und bieten kein Transkriptmaterial, das zeigt, wie die Gespräche „wirklich“ ablaufen. Zudem beschäftigen sie sich nicht, zumindest nicht explizit, mit dem Förderpotential Sokratischer Gespräche in Bezug auf kommunikative Kompetenzen. GISELA RAUPACH-STREY liefert in ihrem Buch *Sokratische Didaktik* die ausführlichste Darstellung eines Gesprächs⁶⁶. Ihre Auswertung des Gesprächs bezieht sich aber auf ihr Leitungsverhalten und nicht auf die Analyse des konkreten Gesprächsverlaufs.

Bei meinen Literaturrecherchen habe ich interessanterweise auch kein Material gefunden, das detaillierte Beschreibungen von Lernprozessen in Hochschulseminaren enthält. Analysen von konkreten Seminardiskussionen wären nicht nur inhaltlich, sondern auch methodisch interessant gewesen, stehen aber bedauerlicherweise nicht zur Verfügung.

Die methodischen Vorannahmen und Werkzeuge, die im Folgenden vorgestellt werden, sind so als erste „Wegweiser“ zu verstehen. Sie sollen selbst einer Prüfung unterzogen werden.

Zur Konzeption des Untersuchungsdesigns beigetragen haben zunächst Schriften zur pädagogischen Kasuistik. Mit REINHARD FATKE lässt sich ziemlich genau die Zielsetzung dieser Arbeit beschreiben:

„Eine Fallstudie setzt den Einzelfall mit vorhandenen allgemeinen Wissensbeständen in Beziehung, um zu prüfen, was am Fall aus diesen Wissensbeständen heraus erklärbar ist und was an den Wissensbeständen aus diesem Fall heraus zu differenzieren und gegebenenfalls zu korrigieren ist. Die Fallstudie zielt also auf (Prüfung oder Erweiterung bestehender oder auf Gewinnung neuer wissenschaftlicher) Erkenntnis.“⁶⁷

Mein Vorgehen ist hier ebenfalls der Sokratischen Methode verpflichtet: Ich will nicht Theorien entwickeln, an denen ich dann die „Wirklichkeit“ messe, sondern ich möchte aus dem Material des konkreten Gesprächs heraus tragfähige und aussagekräftige Theorien entwickeln. Die vorangehende Hypothesenbildung dient dabei, wie schon erwähnt, mehr der Entwicklung von Fragestellungen und erhebt noch keinen Anspruch auf Gültigkeit.

Ein Leitgedanke der Kasuistik soll hier noch erwähnt werden, da er viel zur Strukturierung dieser Arbeit beigetragen hat. Es geht um das Problem der **Komplexitätsreduktion**. KARL BINNEBERG schreibt dazu:

„Jedes Ereignis ist unerschöpflich in seinen Besonderheiten, jeder Gegenstand spottet aller Versuche ihn vollständig zu beschreiben.“⁶⁸

Einzige Lösung für dieses Problem ist eine Komplexitätsreduktion, die so eine **Komplexitätsproduktion** ermöglicht, da nicht versucht wird alle Phänomene gleichzeitig in den Blick zu be-

⁶⁶ RAUPACH-STREY, GISELA (2002): *Sokratische Didaktik*. Münster: LIT Verlag.

⁶⁷ FATKE, REINHARD (1997): "Fallstudien in der Erziehungswissenschaft" in: BARBARA FRIEBERTSHÄUSER und ANNEDORE PRENGEL: *Handbuch Qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft*. Weinheim: Juventa, 59

⁶⁸ Vgl. z. B. BINNEBERG, KARL (1993): *Sprache, Logik, Pädagogik*. Weinheim: Deutscher Studien Verlag, 121.

kommen. In diesem Sinne ist die Festlegung dieser Arbeit auf die Perspektive des **rationalen Diskurses** zu verstehen. Ich frage nach den Kompetenzen, derer es zur Führung eines rationalen Diskurses bedarf. Wie in dem in Kapitel 3 erwähnten Zitat von DEPPERMANN deutlich wurde, bedarf es zur Klärung der Frage nach Kompetenzen einer Perspektive, die über richtig oder falsch entscheidet. Es ist mir aber wichtig festzuhalten, dass dies nicht die einzige Perspektive ist, aus der man über (Sokratische) Gespräche schreiben kann. In Bezug auf das konkrete Gespräch heißt das: Ich untersuche das stattgefundenene Gespräch unter der Perspektive, ob und wie es bestimmte Gesprächskompetenzen fördert. Dabei gibt es einen Fokus auf Äußerungen, die zu einem rationalen Gruppengespräch beitragen. D. h. es geht mir um die Gesprächskompetenzen, die notwendig sind, um ein rationales Gespräch zu führen. Ich versuche keine gruppensdynamische oder psychologische Interpretation des Gesprächs.

Die Analysen des konkreten Gesprächs orientieren sich an Arbeiten aus der Disziplin der „Angewandten Diskursforschung“, einer Teildisziplin der Linguistik, die seit etwa dreißig Jahren besteht und genaue Gesprächsanalysen betreibt. Aus diesem Kontext stammt auch der Begriff der „Gesprächskompetenz“, den ich im Folgenden für das verwenden werde, was bis jetzt unter „kommunikativen Kompetenzen“ gehandelt wurde.

Im ersten Teil (4.1) dieses Kapitels werde ich noch einmal auf die erwähnten Kompetenzen von GRONKE und STARY zu sprechen kommen und versuchen, diesen Kompetenzen Äußerungstypen zuzuordnen. Zudem werde ich die Forschungsfragen formulieren, die die spätere Auswertung leiten sollen.

Im zweiten Teil (4.2) werde ich die Methoden vorstellen, die zur Erhebung und Auswertung des Materials dienen. Zunächst geht es um die Methoden, die bei der **Fallbeobachtung** angewendet wurden (4.2.1). Der zweite Abschnitt stellt die Methoden der **Falldarstellung** dar (4.2.2). Der dritte Abschnitt beschäftigt sich mit den Methoden der **Fallanalyse** (4.2.3).

Zu Gunsten des umfangreichen Hauptteils und des Bestrebens, die Arbeit nicht zu lang werden zu lassen, werde ich dabei aber auf die theoretischen Anleihen, die bei der Kasuistik und der Gesprächsforschung vorgenommen wurden, nur bedingt eingehen können, ohne die interessanten theoretischen Hintergründe dieser Disziplinen in wünschenswerter Ausführlichkeit ansprechen zu können. Die Darstellung wird sich auf die für diese Arbeit relevanten Aspekte beschränken.

4.1 THEORETISCHE VORANNAHMEN UND FORSCHUNGSFRAGEN

Als erste Annäherung an die in Frage stehenden Phänomene werde ich die von GRONKE und STARY vorgeschlagene Unterteilung in drei Kompetenzen (ergänzt durch „meine“ vierte) zur

Grundlage der Materialanalyse machen. GRONKE und STARY machen zwar einen Vorschlag, welche Kompetenzen in einem Sokratischen Gespräch gefördert werden, sie schreiben aber nichts darüber, woran diese Kompetenzen erkennbar sein sollen. Dieses Problem versuche ich im ersten Abschnitt dieses Teiles (4.1.1) zu lösen, indem ich den jeweiligen Kompetenzbereichen einzelne Äußerungstypen zuweise, deren Auftreten ein Indiz für die in Frage stehende Kompetenz sein könnte. Diese Einteilung ist dabei nur eine provisorische, die am konkreten Material überprüft und verändert werden muss. Der zweite Abschnitt (4.1.2) formuliert dann die Forschungsfragen, die der späteren Auswertung zu Grunde liegen.

4.1.1 DIE VIER KOMPETENZBEREICHE

Kompetenzen sind an sich nicht sichtbar. Sichtbar (bzw. hörbar) sind nur Handlungen (bzw. Äußerungen). Bestimmte Äußerungen könnten allerdings Indizien dafür sein, dass ein Mensch über die in Frage stehende Kompetenz verfügt. An dieser Stelle möchte ich daher zunächst eine „Füllung“ der genannten Kompetenzbereiche vornehmen. Ich werde sie leicht umformuliert darstellen und ihnen bestimmte Äußerungstypen zuordnen, die Indizien dafür liefern könnten, dass diese Kompetenzen gerade „im Spiel“ sind.

1. Gemeinsam Denken

Das wesentliche Element des „Gruppenlernens“ im Sokratischen Gespräch scheint das „gemeinsame Denken“ auf der Basis eines argumentativen Austauschs zu sein. Gespräche, in denen gemeinsam gedacht wird, verlaufen anders als klassische Diskussionen. In einem Gespräch, in dem gemeinsam gedacht und argumentiert wird, so lautet die Hypothese, kommen viele Äußerungen vor, die sich wie folgt beschreiben lassen:

- Äußerungen, die auf das soeben Gesagte **Bezug nehmen**.
- **Nachfragen**, die gewährleisten sollen, dass das Gesagte richtig verstanden wurde.
- **Rückbezüge** auf schon erwähnte Positionen.
- **Pro- und Contra- Argumente** für eine bestimmte Position.
- Äußerungen, die den eigenen **Irrtum** eingestehen.
- Artikulationen des „**Nichtverstehens**“.
- Begründete **Einsprüche** gegen bestimmte Positionen.
- Artikulationen der **Zustimmung**

2. Die Sokratische Methode

Bei dieser Kompetenz geht es darum, sich die Methode des Sokratischen Gesprächs anzueignen, d. h., das Verfahren zu kennen und es in anderen Zusammenhängen und mit anderen Gruppen

anwenden zu können. Folgende Äußerungen scheinen Indizien dafür zu sein, dass gerade die „Methode“ erlernt wird:

- Ein **Regelverstoß** wird erkannt und thematisiert (bei sich, bei anderen, beim Leiter).
- Es werden **Verfahrenshinweise** und **Verfahrensvorschläge** gegeben.

3. Selbstvertrauen in die eigene Vernunft/Konkretes und rationales Denken

Diese Kompetenz scheint am schwierigsten beobachtbar. Deshalb wird dieser Bereich durch den Zusatz des konkreten und rationalen Denkens ergänzt. Folgende Äußerungen sind Indizien, dass sich auf konkretes und rationales Denken eingelassen wird:

- Versuche der Neu- oder **Umformulierung** von Gesagtem
- **Beispielgebung** oder Beispielerforderung
- **Argumentative** Sprechakte
- Alle **beteiligen** sich am Gespräch

4. Metagesprächskompetenz

Diese vierte Kompetenz zielt auf die Fähigkeiten der Verständigung über das momentane Vorgehen. Es gibt im Sokratischen Gespräch nicht nur das Sachgespräch, sondern auch die ständige Verständigung darüber, was gerade warum besprochen wird. Dieses „Metagespräch“ findet dabei „mitlaufend“ statt, und nicht nur in den „offiziellen“ Begleitgesprächen. An folgenden Äußerungen lassen sich diese „Metagesprächsanteile“ identifizieren:

- Es werden **Verfahrenshinweise** und Verfahrensvorschläge gegeben
- Es gibt **Eingriffe** in „abschweifende“ Diskussionen
- Äußerungen, die das bisherige Vorgehen betreffen (**Analysegespräche**)

Diese vier Kompetenzen sind sicherlich nicht durchgängig von einander zu trennen, gerade 1. und 3. und 2. und 4. scheinen stark miteinander verwoben. Diese Einteilung soll daher als vorläufige verstanden werden, die durch die Ergebnisse der Auswertung des stattgefundenen Gesprächs verbessert und verfeinert werden wird.

4.1.2 DIE FORSCHUNGSFRAGEN

In Kapitel 3.3 wurde folgende Hypothese formuliert:

„Das Sokratische Gespräch schafft einen Rahmen, indem es möglich ist, dass die Teilnehmer ihre „faktische Kompetenz“ erproben, sich darüber austauschen, und durch diesen Austausch und die Orientierung an den Gesprächsregeln und der Phasenabfolge ihre Fähigkeiten vergrößern.“

Diese noch sehr allgemeine Formulierung soll durch die Untersuchung des Gesprächs mit „Material gefüllt werden“: Welche konkrete, besondere Form nimmt der Rahmen an, den das Sokratische Gespräch schafft? Und funktioniert die Orientierung an den Phasen und Regeln? Und wenn ja, wie?

Die Fragen unter **a. Äußerungstypen und Kategorien** gehen zunächst der Frage nach, wie der Rahmen überhaupt beschaffen ist und welche Äußerungen „wirklich“ zu einem gelingenden Gespräch beitragen. Zudem stellt sich die Frage, ob die vorgeschlagene Unterteilung verschiedener Äußerungstypen in vier Kompetenzbereiche sinnvoll ist.

Die Fragen **b.** und **c.** zielen darauf ab, ob das Potential zur Verbesserung der beschriebenen oder auch der neu gefundenen Kompetenzen im Material sichtbar zu machen ist. Die letzte Frage **d.** zielt dann darauf ab, die Perspektive der Teilnehmer in den Blick zu bekommen: Erleben auch diese eine Förderung der in Frage stehenden Kompetenzen? Oder vielleicht ganz anderer?

a. Äußerungstypen und Kategorien

Die Frage ist, ob die in 4.1.1 vorgenommene Zuordnung bestimmter Äußerungstypen zu den vier Kompetenzbereichen sinnvoll und aussagekräftig ist. Folgende Unterfragen werden in der späteren Auswertung am Material überprüft:

I. Kommen die unter 4.1.1 beschriebenen Äußerungstypen (Beispielgebung, Rückbezüge ...) in einem konkreten Gespräch vor? Und sind sie auch als Indizien für die jeweilige Kompetenz zu werten?

II. Ist das Zusammenfassen der Äußerungstypen in genau diese vier Kompetenzbereiche aussagekräftig und sinnvoll?

III. Gibt es Äußerungen, die zu keinem der vorgeschlagenen Äußerungstypen passen und die so auf andere, noch nicht thematisierte, Kompetenzen hinweisen?

b. Gibt es Indizien dafür, dass das Sokratische Gespräch, die beschriebenen Kompetenzen (und/oder) andere fördert?

Wenn das Sokratische Gespräch die beschriebenen (und/oder) andere Kompetenzen fördert, dann müssten Indizien dafür im Verlauf des Gesprächs zu finden sein. Dies bedeutet, dass es

möglich sein muss, inadäquate von adäquaten Äußerungen zu unterscheiden und sichtbar zu machen, inwiefern das Sokratische Gespräch die adäquaten fördert.

c. Gibt es Veränderungen während des Gesprächs?

Lässt sich anhand der genauen Rekonstruktion eines Gesprächs eine Veränderung zeigen? Nehmen die adäquaten Äußerungen insgesamt zu? Verändert sich das Verhalten einzelner Teilnehmer?

d. Erleben die Teilnehmer eine Veränderung/Förderung ihrer Kompetenzen?

Neben der Perspektive einer Auswertung von außen interessiert mich die Frage, ob die Teilnehmer selbst eine Veränderung/Förderung ihrer Kompetenzen erleben. Nehmen sie das Sokratische Gespräch in diesem „Förderaspekt“ wahr, oder stehen ganz andere Elemente des Sokratischen Gesprächs für die Teilnehmer im Vordergrund? Ich nehme hier einen Gedanken HORST SIEBERTS auf, der in seinem Aufsatz „Konstruktivistische Aspekte“⁶⁹ eine „pädagogische Tatsachenforschung“ fordert, die die Perspektive der Teilnehmer in den Blick nimmt. Er schreibt dazu:

„Die Literatur zum Sokratischen Gespräch ist überwiegend aus der Leiterperspektive geschrieben. Ich möchte auf die Differenz zwischen Lehrperspektive und Teilnehmer/innenperspektive aufmerksam machen. Es wird davon ausgegangen, daß die Teilnehmenden auch das wollen, was zum Konzept des Sokratischen Gesprächs gehört, nämlich Begriffe klären, abstrahieren, Wesentliches und Unwesentliches unterscheiden usw. (...) Dennoch ist es wahrscheinlich, daß nicht nur die kognitiven Stile, sondern auch die Motivationslagen vielfältiger, auch diffuser und heterogener sind, als wir bei Seminarplanungen annehmen. (...)“⁷⁰

Wünschenswert erscheint mir eine ‚pädagogische‘ Tatsachenforschung über Sokratische Gespräche, z. B. die Dokumentation von Diskussionsszenen unterschiedlicher Zielgruppen oder auch ‚rekonstruktive Interviews‘, die eine Ahnung vermitteln, was Teilnehmer/innen ‚wirklich‘ gedacht und gefühlt haben, als sie sich auf die Regeln des Sokratischen Gesprächs eingelassen haben.“⁷¹

Dieser Forderung SIEBERTS nach einer „pädagogischen Tatsachenforschung“ versuche ich durch die Transkription ausgewählter Gesprächspassagen, der Erhebung von Erfahrungsberichten der Teilnehmer und dem Führen einer Gruppendiskussion nachzukommen. Im folgenden Abschnitt werde ich die Methoden, die der Beobachtung, Darstellung und Analyse des Gesprächs dienen, vorstellen.

⁶⁹ SIEBERT, HORST (1999): "Konstruktivistische Aspekte" in: Dieter Neißer, Barbara Walter, Nora Krohn: *Das Sokratische Gespräch - Möglichkeiten in philosophischer und pädagogischer Praxis*. Frankfurt am Main: dipa Verlag.

⁷⁰ SIEBERT (1999), 77f.

⁷¹ SIEBERT (1999), 79f.

4.2 UNTERSUCHUNG AM MATERIAL – METHODEN DIESER FALLSTUDIE

Wie eingangs dieses Methodenteils schon erwähnt, sehe ich diese Arbeit als eine Art **Fallstudie** an.

Eine wichtige Unterscheidung, die in der Literatur zu Fallstudien immer wieder auftaucht⁷², ist die Trennung verschiedener Stufen der Untersuchung:

1. Fallbeobachtung
2. Falldarstellung
3. Fallanalyse

Diese Unterscheidung soll vor allem vor theoretischen „Schnellschüssen“ schützen. Gerade die Unterscheidung der Stufen 1 und 2 soll es möglich machen, dass das Material zu „sprechen“ beginnt und etwas mitteilt, das davor noch nicht gesehen wurde. Dieses Vorgehen ist ein grundsätzlich anderes, als wenn versucht wird, Theorien mit Beispielen zu veranschaulichen. REINHARD FATKE macht diesen Unterschied in seinem Artikel „Fallstudien in der Erziehungswissenschaft“ deutlich:

„Gerade bei letzterem Vorgehen [der Veranschaulichung von Theorien durch Beispiele T.F.] besteht immer die Gefahr, die Fälle nur unter der Perspektive der wissenschaftlichen Fälle zu betrachten, so daß Neuartiges gar nicht erst in den Blick gelangen kann. Die eigentliche wissenschaftliche Leistungsfähigkeit von Fallstudien für allgemeine Erkenntnisse besteht aber vielmehr darin, diese zu erweitern, gegebenenfalls zu korrigieren, besteht mithin in der Funktion der *Theoriebildung*“⁷³

Diese Erweiterung des Blickfelds soll durch die Unterscheidung der Stufen „Fallbeschreibung“ und „Fallanalyse“ ermöglicht werden. Zudem werden dem Leser so auch eigene andere Interpretationen ermöglicht. Diese Einteilung ist dabei immer eine provisorische, es gibt keine „Fallbeobachtung“, die objektiv und nicht „gerichtet“ ist und jede „Falldarstellung“ ist durch die Auswahl des Dargestellten selektiv und damit interpretierend. An der vorgestellten Unterscheidung kann man also in einem gewissen Sinne nur scheitern, aber die Orientierung an dieser Phaseneinteilung scheint mir dennoch sinnvoll, da es Anliegen dieser Arbeit ist, nur theoretische Abstraktionen von „konkretem“ Material vorzunehmen, das ich möglichst unvoreingenommen und „theoriefrei“ gesammelt habe. KARL BINNEBERG weist darauf hin, dass eine solche Forschung eher eine Kunst denn eine Wissenschaft sei. Er schreibt:

„Kasuistik ist die Kunst, eine Fallbeobachtung in eine Falldarstellung zu überführen und sie mit einer Fallanalyse zu verbinden. Pädagogische Kasuistik ist ein ursprüngliches Stück Pä-

⁷² Siehe zum Beispiel BINNEBERG (1993), 95.

⁷³ FATKE (1997), 63.

dagogik, ja sie ist, historisch und systematisch gesehen, Anfang und Ursprung jeder pädagogischen Theorie.“⁷⁴

Die folgende Darstellung der Methoden, die ich zur Erstellung dieser Arbeit verwendet habe, orientiert sich an den drei vorgestellten Stufen von Fallstudien. Abschnitt 4.2.1 stellt die Methoden der Fallbeobachtung dar. Abschnitt 4.2.2 wird auf die Mittel der Falldarstellung eingehen und Abschnitt 4.2.3 auf die in Kapitel 6 folgende Analyse des Materials.

4.2.1 METHODEN DER FALLBEOBACHTUNG

Neben die direkte Beobachtung des Geschehens, die durch meine Anwesenheit möglich war, musste eine weitere Methode der Fallbeobachtung treten. Da ich die Rolle des Gesprächsmoderators innehatte, war es mir kaum möglich, dem Geschehen „distanziert“ zu folgen. „Bloße“ Erinnerungsprotokolle der Gespräche wären daher sehr verzerrt gewesen. Zudem sind die einzelnen Gespräche so lang, dass man sich niemals an alles Wichtige erinnern kann. Um die eigene Fallbeobachtung zu unterstützen, wählte ich daher die Methode der **Videoaufzeichnung**⁷⁵.

DIE AUFZEICHNUNG DES GESPRÄCHS

Die Gespräche wurden von der zweiten Vorbereitungssitzung, die der Themenfindung diente, bis zur abschließenden Gruppendiskussion mittels einer Videokamera aufgenommen. Um das so entstandene Material (insgesamt fast 17 Stunden) überhaupt auswertbar zu machen, gab es eine Protokollantin, die den Gesprächsverlauf mitnotierte. Deren Aufgabe war es, mittels einer Stoppuhr, die mit dem Zählwerk der Videokamera synchronisiert war, eine Art Verlaufsprotokoll zu erstellen, das vor allem die Zeiten, die Sprecher und kurze Informationen zum Inhalt enthalten sollte. Zudem sollte die Protokollantin auf die unter 4.1.1 bestimmten Äußerungstypen achten und diese, falls möglich, schon im Protokoll kennzeichnen. Diese Protokollbögen dienten der späteren genauen Analyse, indem sie eine schnelle Orientierung im Material erlaubten. Nach jedem Gespräch gab es zudem eine Besprechung mit der Protokollantin, um erste grobe Orientierungen in die Protokolle (z. B. Anfang und Ende der sieben Phasen des Gesprächs) einzuzeichnen. Während dieser Besprechungen wurde uns schnell klar, dass es für die Protokollantin sehr schwer war, schon während des Gesprächs erste Klassifizierungen von Äußerungen vorzunehmen. Die Arbeit der Protokollantin war aber dennoch für die weitere Arbeit sehr hilfreich, da die zeitlichen Angaben auf den Protokollbögen eine sehr gute Orientierung im entstandenen Videomaterial ermöglichten.

⁷⁴ BINNEBERG (1993), 94.

⁷⁵ Die Aufzeichnungen der Videokamera werden vor allem als Tonmaterial ausgewertet, trotzdem spreche ich an einigen Stellen von den „Videoaufnahmen“, da wir während der Gespräche immer von der „Videokamera“ und den „Videoaufnahmen“ sprachen.

Die entstandenen Aufzeichnungen der Videokamera werden zum größten Teil nur als Tonbandmitschnitte genutzt, da es mit einer Videokamera unmöglich ist, eine Gruppe aufzunehmen, die im Kreis sitzt. Es wurde bewusst nicht versucht, mit mehreren Videokameras auch noch gestische und mimische „Äußerungen“ aufzunehmen, da schon die Menge des Tonmaterials die Grenzen der Auswertbarkeit erreicht. Solches Videomaterial hätte auch nur dann einen Sinn, wenn man Forschungsfragen im Sinn hat, die sich nur mittels solchen Videomaterials auswerten ließen.

TRANSKRIPTAUSSCHNITTE

Um auch den Lesern dieser Arbeit ein „Beobachten“ des Gesprächs möglich zu machen, habe ich mich entschlossen, ausgewählte Passagen des Gesprächs im beiliegenden Materialband zu dokumentieren. Die sechs Transkripte, die sich im Materialband befinden, habe ich ausgewählt, weil sie geeignet sind, die Verschiedenartigkeit der Gesprächssituationen zu illustrieren und die Bandbreite exemplarisch sichtbar zu machen: Das Transkript 1 enthält die Abschlussstatements der Teilnehmer nach dem ersten Gespräch. Die Transkripte 2 und 3 stammen aus dem zweiten Gespräch und sind Beispiele für Sequenzen, in denen das Gespräch eher verworren und schwierig war. Transkript 4 ist ein Beispiel für ein Metagespräch, das während des Sachgesprächs stattfand, da eine Teilnehmerin die Regelung der Redereihenfolge besprechen wollte. In Transkript 5 geht es darum, dass die Gruppe einen Teilnehmer zur Einhaltung einer Regel „ermahnt“ und er so „gezwungen“ ist, seine Zweifel zu äußern. Transkript 6 schließlich ist ein Beispiel für einen Gesprächsausschnitt, in dem es der Gruppe gelingt, klar und strukturiert die Ausgangsfrage zu beantworten.

4.2.2 METHODEN DER FALLDARSTELLUNG

Nach der Fallbeobachtung gilt es, das Beobachtete in eine **Falldarstellung** zu überführen. Diese Falldarstellung muss selektiv sein, sie konzentriert sich auf einzelne Aspekte und blendet andere aus. Gleichzeitig soll sie aber noch keine Fallanalyse sein, sondern eher eine Beschreibung des Geschehenen. Um aber trotzdem nicht nur eine (meine) Perspektive zur Auswertung zur Verfügung zu haben, entschloss ich mich dazu, auch die Teilnehmer um eine Stellungnahme zu bitten. Neben den von mir verfassten **Kurzbericht** treten gleichberechtigt die **Erfahrungsberichte** der Teilnehmer.

KURZBERICHT

Die Aufnahme vieler Stunden Tonmaterial ist dank der technischen Möglichkeiten kein großes Problem.⁷⁶ Wie man diese Menge an Material aber bearbeitbar macht, ist ein großes Problem: Als reines Tonmaterial kann es nicht zur Verfügung gestellt werden (wer sollte sich das anhören?), eine vollkommene Transkription der Aufnahmen ist unendlich zeitintensiv und erscheint ebenfalls nur bedingt sinnvoll. Eine erste Möglichkeit schien, eine Auswahl zu treffen und nur einzelne Teile genauer zu untersuchen. Mich interessierte aber auch der Gesamtkontext des Gesprächs. Ich wollte auch verstehen, wie die einzelnen Elemente und Phasen des Gesprächs zusammenhängen und aufeinander aufbauen.

Um dieses Problem zu lösen, wollte ich den Versuch unternehmen, ein „Schlüsselprotokoll“ zu erstellen, das den Gesprächsverlauf rekonstruiert und zugleich bestimmte wichtige Sequenzen „dicht“ nacherzählt. Dieses Schlüsselprotokoll sollte sich dabei an der Methode der Dichten Beschreibung⁷⁷ orientieren. HELGA KELLE hat in ihrem Artikel „Komplexität als Problem“⁷⁸ die Bedeutung der Überlegungen CLIFFORD GEERTZ für die qualitative pädagogische Forschung unterstrichen. Sie schreibt:

„GEERTZ betont, daß das Gültigkeitskriterium dichter Beschreibungen – wir können auch sagen: qualitativer Forschung allgemein – nicht die Kohärenz einer Summe von Phänomenen ist (also die Quantifizierbarkeit), sondern die Genauigkeit im Detail, die der empirischen Vielfalt und Heterogenität von Phänomenen gerecht wird.“⁷⁹

Genau diese Genauigkeit im Detail sollte durch das Schlüsselprotokoll erreicht werden. So wollte ich auch der Gefahr vorbeugen, zu schnell die vorangestellten Hypothesen „gegen das Material in Stellung zu bringen“ und deutend das zu sehen, was ich sehen wollte.

Nach der Aufnahme des Materials fertigte ich zunächst ein Gesprächsinventar⁸⁰ an. Dieses Gesprächsinventar erfasst den Ablauf aller Gespräche und dient einer ersten Einteilung in zusammenhängende Passagen, die mit Zeit und Sprechern gekennzeichnet werden. Es erlaubt zudem die Kennzeichnung interessanter Stellen, die später zu einer genaueren Analyse tauglich sind. Es sollte so auch die Grundlage zur Verfassung des Schlüsselprotokolls bieten, da mittels dieses Inventars ein schneller Überblick über den Gesprächsverlauf möglich ist.⁸¹ Das erstellte Gesprächsinventar aller Gespräche umfasste zum Schluss über dreißig Seiten und mir wurde klar,

⁷⁶ Obwohl auch hier Schwierigkeiten entstehen können. Eine Videokassette nahm ohne Tonspur auf.

⁷⁷ GEERTZ, CLIFFORD (1995): "Dichte Beschreibung" in: CLIFFORD GEERTZ: *Dichte Beschreibung: Beiträge zum Verstehen kultureller Systeme*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.

⁷⁸ KELLE, HELGA (1997): "Die Komplexität sozialer und kultureller Wirklichkeit als Problem qualitativer Forschung" in: BARBARA FRIEBERTSHÄUSER und ANNEDORE PRENGEL: *Handbuch Qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft*. Weinheim: Juventa.

⁷⁹ KELLE (1997) 201.

⁸⁰ Das Gesprächsinventar ist eine Methode, die in der Diskursforschung angewandt wird, ausführlicher dazu in 4.2.3

⁸¹ Eine Beispielseite des von diesem Gespräch erstellten Gesprächsinventars findet sich im Kapitel III des Materialbands.

dass ich keine „Dichte Beschreibung“ des gesamten Gesprächs liefern kann. Eine dichte Beschreibung, die neben den „eentlichen“ Gesprächen auch die wichtigen „Zwischenzeiten“, in denen gekocht, ausgeruht und „geratscht“ wurde, umfassen müsste, würde allein den Umfang dieser Arbeit übersteigen. Außerdem wusste ich nicht genau, aus welcher Perspektive ich dieses „Schlüsselprotokoll“ hätte verfassen sollen. Kann ich es nicht eigentlich „nur“ aus meiner Perspektive, der des Leiters dieses Gesprächs? Das ist aber nicht die Perspektive, die mich in dieser Arbeit interessiert.⁸² Mich interessiert ja vielmehr die Frage nach dem konkreten Gesprächsverlauf, der Förderung bestimmter Kompetenzen und dem Erleben der Teilnehmer. Gerade die Analyse des Gesprächsverlaufs ist aber nur mit der Arbeit an konkreten Transkripten möglich. Eine genauere Analyse ist aber natürlich nicht an 15 Stunden Material zu leisten, sondern nur an ausgewählten Ausschnitten. Diese Ausschnitte aus dem Gespräch sind aber nur verständlich, wenn man ihre Stellung im Gesamtzusammenhang des Gesprächs kennt. Ich entschloss mich daher kein „Schlüsselprotokoll“ des gesamten Gesprächs zu verfassen, sondern einen **Bericht**, der es ermöglichen soll, den Gesprächsverlauf inhaltlich nachzuvollziehen und die ausgewählten Transkriptausschnitte einzuordnen. Dieser Bericht ist auch zum Verständnis der **Erfahrungsberichte**⁸³ und der **Gruppendiskussion**⁸⁴ unerlässlich. In seiner Anlage orientiert sich der Bericht allerdings dennoch an „Dichten Beschreibungen“. Er versucht bestimmte Passagen ausführlicher zu erzählen und die Zusammenhänge der einzelnen Gesprächsabschnitte deutlich zu machen, ohne den Anspruch zu erheben, eine „dichte Beschreibung“ des gesamten Gesprächs zu liefern. Der entstandene Bericht findet sich in Kapitel 5.

ERFAHRUNGSBERICHTE

Um die von SIEBERT geforderte **pädagogische Tatsachenforschung** zu betreiben, habe ich die Teilnehmer gebeten, eine Darstellung ihres Erlebens des Gesprächs zu verfassen. Ich wählte dazu die Form von **Erfahrungsberichten**. Erfahrungsberichte ermöglichen, dass jeder Teilnehmer zunächst für sich, unbeeinflusst durch einen Forscher oder die anderen Teilnehmer über seine Erfahrungen berichten kann. Die Erfahrungsberichte wurden von den Teilnehmern in der Woche nach dem Gespräch verfasst und sind vollständig im Materialband abgedruckt. Sie sollen einen Eindruck vermitteln, was die Teilnehmer an einem Sokratischen Gespräch (oder besser: an diesem konkreten Sokratischen Gespräch) interessant und lehrreich fanden. Sie sind, wenn man

⁸² Vgl. HECKMANN (1981): Interessanterweise nennt HECKMANN seine Berichte über die Gespräche „Didaktisch kommentierte Protokolle“. Er fügt in seine Berichte immer wieder „Didaktische Kommentare“ ein, in denen er über sein eigenes Leiterverhalten nachdenkt. Diese Form der Protokolle ist in der Leiterausildung zum Sokratischen Gespräch üblich. Vgl. auch RAUPACH-STREY (2002), 467.

⁸³ Siehe den folgenden Abschnitt.

⁸⁴ Siehe Abschnitt 4.2.3.

so will, Falldarstellungen, die die Teilnehmer selbst verfasst haben. Neben die von mir verfasste Darstellung des Gesprächs, die ich mittels meiner Erfahrungen und des Videomaterials erstellt habe, treten so gleichberechtigt die Darstellungen der Teilnehmer. Auf diese Weise wird das Geschehen aus mehreren Perspektiven dargestellt, es entsteht ein differenziertes Bild.

Auf eine anonymisierte Abgabe der Berichte wurde bewusst verzichtet, um die Berichte besser mit dem Gesprächsgeschehen in Verbindung bringen zu können. Diese „Nichtanonymisierung“ bringt zwar eventuell eine größere Gefahr von Antworten im Sinne der sozialen Erwünschtheit mit sich, aber die Vorzüge, die Berichte der Einzelnen mit ihrem jeweiligen Gesprächsverhalten in Verbindung zu bringen, sind größer als die eventuellen Nachteile. Die Erhebung der Erfahrungsberichte hatte dabei mit einer weiteren Schwierigkeit zu kämpfen: Zum einen sollten die Teilnehmer möglichst wenig beeinflusst werden (z. B. durch suggestive Fragen), auf der anderen Seite hatte ich natürlich großes Interesse an gehaltvollen, aussagekräftigen Berichten. Die Formulierung, mit der ich die Teilnehmer um ihren Erfahrungsbericht bat, ist daher eine Art „Spagat“ zwischen diesen beiden unterschiedlichen Ansprüchen. Die Email mir der ich die Teilnehmer um ihre Stellungnahme bat, befindet sich ebenfalls im Materialband.⁸⁵

4.2.3 METHODEN DER FALLANALYSE

Die im Materialband enthaltenen Transkripte werden im folgenden Kapitel 6 ausgewertet. Vor allem in den Abschnitten 6.1, 6.2, 6.3 werde ich **Transkriptanalysen** vornehmen. In Kapitel 6.4 werde ich die **Erfahrungsberichte der Teilnehmer** und eine Gruppendiskussion aus, die zehn Tage nach dem Gespräch stattgefunden hat. Diese **Gruppendiskussion** stelle ich auch in diesem Abschnitt „Methoden der Fallanalyse“ dar, da diese Gruppendiskussion in einer gewissen Weise eine **gemeinsame Analyse des Gesprächs** darstellen soll. Gleichzeitig ist diese Gruppendiskussion auch wieder ein „Rohmaterial“, das ausgewertet werden muss. Um dieser „Zwisterstellung“ Rechnung zu tragen, befindet sich das vollständige Transkript der Gruppendiskussion im Materialband. In Kapitel 6.4 werde ich auf einzelne Passagen aus der Gruppendiskussion eingehen und die ausgewählten Stellen analysieren.

TRANSKRIPTANALYSEN

Wie schon erwähnt, ist eine genaue Analyse des Gesprächs nur mit Transkripten möglich, da der Reichtum konkreter Gesprächssequenzen in jeder zusammenfassenden Darstellung kleiner wird und so eine wirklich genaue Analyse des konkreten Gesprächsverlaufs nicht mehr zu leisten ist.

⁸⁵ Siehe Kapitel V im Materialband.

Die **Auswahl der Transkriptstellen** erwies sich dabei als sehr schwierig: Wie wählt man aus fünfzehn Stunden Gespräch die relevanten Passagen aus?

Die in Kapitel 5 vorgenommenen **Transkriptanalysen** orientieren sich an Arbeiten aus dem Bereich der **angewandten Diskursforschung**. Diese Disziplin widmet sich der Erforschung konkret stattgefundenener Gespräche und steht, wie auch die Ethnographie, in einer Tradition empirisch-qualitativer Forschung. ARNULF DEPPERMANN charakterisiert in seinem Buch *Gespräche analysieren. Eine Einführung in konversationsanalytische Methoden* die betriebenen Gesprächsanalysen folgendermaßen:

„Die Gesprächsanalyse ist ein *materialgestütztes Untersuchungsverfahren*. Sie schreibt Untersuchungsfragen und Analysekonzepte nicht a priori fest, sondern modifiziert sie in der Auseinandersetzung mit empirischen Gesprächsdaten. Diese Offenheit beruht auf dem *rekonstruktiven Erkenntnisinteresse* der Gesprächsanalyse, das darin besteht, solche Prinzipien der Organisation und der Sinnbildung in Gesprächen zu entdecken, denen die Interaktionsteilnehmer im Vollzug von Gesprächen folgen.“⁸⁶

Die später vorgenommenen Transkriptanalysen orientieren sich am zitierten Einführungsband von DEPPERMANN. Folgendes Vorgehen schlägt er dort vor: Nach der Aufnahme des Gesprächs ist zunächst ein **Gesprächsinventar** zu erstellen. Dieses Gesprächsinventar hilft dann dabei, die Stellen auszusuchen, die transkribiert werden sollen. Die Richtlinien der Transkription variieren dabei stark, je nach Untersuchungsinteresse. Die Richtlinien, die den Transkripten dieser Arbeit zu Grunde liegen, werden im Materialband erläutert. Nach der Anfertigung der Transkripte rät DEPPERMANN zur Anfertigung einer Paraphrase und einer Handlungsbeschreibung des Transkriptausschnitts, die jede einzelne Äußerung verzeichnen und einordnen. Solche **Paraphrasierungen** wurden für Teile der Transkripte 3 und 6 erstellt und finden sich unter **Matrix 3** und **Matrix 6** im Materialband. Die sich dann anschließenden Empfehlungen von DEPPERMANN sind so fachspezifisch und für einen „Fachfremden“ nicht mehr einfach „nachzumachen“. Aus diesem Grund werden meine Analysen an dieser Stelle interpretierend und ich versuche, die ausgewählten Stellen in Verbindung zu meinen Ausgangsfragen zu setzen, ohne auf die Begrifflichkeiten und Methoden der Diskursforschung explizit zurückzugreifen. Es wäre sicherlich hilfreich und gewinnbringend, diese Analyse in Zusammenarbeit mit ausgebildeten Gesprächsanalysikern vorzunehmen, dies übersteigt aber leider den Rahmen dieser Masterarbeit.

GRUPPENDISKUSSION

Die Gruppendiskussion fand genau zehn Tage nach dem letzten inhaltlichen Gespräch statt. Sie sollte vor allem ein Forum sein, in dem es mir möglich sein sollte, **Nachfragen** zu den Erfahrungsberichten der Teilnehmer zu stellen und noch einmal direkt auf den Bereich der Ge-

⁸⁶ DEPPERMANN, ARNULF (1999): *Gespräche analysieren*. Opladen: Leske & Budrich, 19.

sprachskompetenz zu sprechen zu kommen. Ich hatte daher sechs **Thesen** formuliert, die Lernerfahrungen thematisieren, die in Verbindung zur Gesprächskompetenz stehen. Da ich diese Thesen aber nicht einfach zur Diskussion stellen wollte (aus der Sorge heraus, dass die Teilnehmer dann versuchen würden, meine abstrakten Theorien „krampfhaft“ mit „irgendwelchen“ Erfahrungen aus dem Gespräch in Einklang zu bringen), wählte ich einen anderen Weg, der versprach, dass meine Thesen, wenn sie denn für alle relevant genug wären, diskutiert würden. Ich suchte Stellen aus den Erfahrungsberichten heraus, die das, was ich in meinen Thesen formuliert hatte, implizit thematisierten und stellte nur diese **Zitate** zur Diskussion. Diese Zitate und die dazugehörigen Thesen gehen dem Transkript der Gruppendiskussion im Materialband voraus.⁸⁷ Der Name „Gruppendiskussion“ ist dabei vielleicht ein wenig irreführend und soll deshalb noch erläutert werden. Die stattgefundenene Gruppendiskussion ist keine Gruppendiskussion, wie sie zur Erforschung bestimmter Milieus eingesetzt wird.⁸⁸ Es geht mir hier nicht um eine Analyse des Gesprächsverhaltens der Teilnehmer. In gewisser Weise ist sie eher ein **Leitfadeninterview**⁸⁹ mit mehreren Teilnehmern. Die ausgewählten Thesen und Zitate waren der Leitfaden, der das Gespräch strukturierte. Ich wollte diesem Gespräch aber auch nicht den Namen „Leitfadeninterview“ geben, da mir dieser Name zu wenig das Element der **gemeinsamen** Analyse des konkreten Gesprächs und des grundsätzlichen Potentials Sokratischer Gespräche enthält. Der Name „Gruppendiskussion“ schien mir daher am passendsten, da er das Element des gemeinsamen Austauschs enthält.

AUSWERTUNG DER ERFAHRUNGSBERICHTE UND DER GRUPPENDISKUSSION

Die in Kapitel 6.4 unternommene Auswertung der Erfahrungsberichte und der Gruppendiskussion versucht vor allem die für den Bereich der Gesprächskompetenz wichtigen Stellen zusammenzutragen. Diese Zitate versuche ich dann mit den Ergebnissen der Transkriptanalysen in Verbindung zu bringen. Es wird sich zeigen, dass einige der durch die Analyse des Materials entstandenen Vermutungen, wie Gesprächskompetenz im Sokratischen Gespräch gefördert wird, durch die Erfahrungsberichte und die Gruppendiskussion erhärtet werden. Ich wende dabei keine standardisierte oder halbstandardisierte Methode an, wie sie zum Beispiel von CHRISTIANE

⁸⁷ Siehe GD im Materialband.

⁸⁸ Vgl. BOHNSACK, RALF (1997): "Gruppendiskussionsverfahren und Milieuforschung" in: BARBARA FRIEBERTSHÄUSER und ANNEDORE PRENGEL: *Handbuch Qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft*. Weinheim: Juventa.

⁸⁹ FRIEBERTSHÄUSER, BARBARA (1997): "Interviewtechniken – ein Überblick" in: BARBARA FRIEBERTSHÄUSER und ANNEDORE PRENGEL: *Handbuch Qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft*. Weinheim: Juventa, 375

SCHMIDT zur Auswertung von Leitfadeninterviews vorgeschlagen wird.⁹⁰ Ich verstehe die Erfahrungsberichte und auch die Gruppendiskussion vielmehr als Falldarstellungen, die ich in der von mir vorgenommenen Fallanalyse interpretiere und in Bezug zu den vorangegangenen Überlegungen setze. Die „Richtigkeit“ meiner Interpretation ist dabei durch das Kriterium der Plausibilität zu bewerten und nicht durch methodische Standards.

⁹⁰ SCHMIDT, CHRISTIANE (1997): "□ Am Material□: Auswertungstechniken für Leitfadeninterviews" in: BARBARA FRIEBERTSHÄUSER und ANNEDORE PRENGEL: *Handbuch Qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft*. Weinheim: Juventa.

5. EIN SOKRATISCHES GESPRÄCH ÜBER DEN UNTERSCHIED VON VORURTEIL UND URTEIL

Wie in Kapitel 4 schon angekündigt, ist der folgende Bericht ein Versuch den Gesprächsverlauf so darzustellen, dass dem Leser ein Eindruck vermittelt wird, wie und über was wir drei Tage lang gesprochen haben. Zudem soll er die Einordnung der Transkriptstellen ermöglichen und das Verständnis der Erfahrungsberichte und der Gruppendiskussion erleichtern. Zum Verständnis des Geschehenen ist es wichtig, einige Vorbemerkungen zu machen:

5.1 DIE RAHMENBEDINGUNGEN – VORBEMERKUNGEN

Seit dem Wintersemester 2004 /2005 gibt es an der Universität Schönstadt⁹¹ einen neuen Bachelor-Studiengang Philosophie. Mit zwölf Studenten dieses Jahrgangs führten Inken Tegtmeyer und ich in der Exkursionswoche im Sommersemester 2005 ein erstes, dreitägiges Sokratisches Gespräch im Tagungshaus Himbergen durch. Gemeinsames Ziel dieses Gesprächs war es, die Sokratische Methode „auszuprobieren“ und ihr Potential zu erproben. Wir wollten diese Methode, zu der wir gemeinsam ein Seminar besucht hatten, praktisch ausprobieren.⁹² Dieser experimentelle Charakter des Gesprächs war von Anfang an auch ein Thema in den Besprechungen mit den Teilnehmern und wir nahmen uns viel Zeit, unser Vorgehen kritisch zu hinterfragen. Dieses erste Gespräch war für die Entstehung und die Form der vorliegenden Arbeit von großer Bedeutung:

Als ich nach dem ersten Gespräch versuchte, einen kurzen Bericht über das Gespräch zu verfassen, fiel mir auf, dass das sehr schwierig ist, wenn man sich nicht für eine Perspektive der Betrachtung entschieden hat. Man kann so einen Bericht inhaltlich, gruppenspezifisch, an Einzelnen oder als Reflexion über das Leiterverhalten ausrichten. All diese Perspektiven sind möglich und interessant. Dieser gefühlte, aber (noch) nicht erschlossene Reichtum führte mich zu dieser empirischen Arbeit, die sich am Material eines konkreten Gesprächs orientiert und versucht, erste „Tauchgänge“ zu diesen Schätzen zu unternehmen. Zudem waren die gesammelten Erfahrungen wichtig, da es uns so möglich war, die verschiedenen Schwierigkeiten der einzelnen Gesprächsphasen und auch ihre voraussichtliche Länge besser einzuschätzen.

Das erste Gespräch in Himbergen endete mit dem Wunsch fast aller Teilnehmer, das Ganze zu wiederholen und bald wieder ein Sokratisches Gespräch zu führen. Diesen Wunsch griff ich auf und organisierte für vorliegende Arbeit ein zweites Gespräch, zu dem ich Studenten des ersten

⁹¹ Namen geändert.

⁹² Inken Tegtmeyer und ich studierten beide Philosophie und Pädagogik, das Sokratische Gespräch hat daher eine besondere Faszination für uns, da es genau „zwischen“ diesen beiden Fächern liegt.

und des im Wintersemester 2005/2006 aufgenommenen zweiten Jahrgangs einlud. Fünf Teilnehmer des ersten (Ferdinand, Phillip, Luis, Paula und Regina) und sechs Teilnehmer des zweiten Jahrgangs (Anna, Lars, Lena, Norbert, Peter und Sonja) kamen zusammen. Die fünf Teilnehmer des ersten Jahrgangs vergleichen ihr Erleben immer wieder mit ihren Erfahrungen aus dem ersten Gespräch. Wenn es in den Erfahrungsberichten um „Himbergen“ geht, ist dieses erste Gespräch gemeint.

Auch das Gespräch, das Grundlage dieser Arbeit ist, hatte einen experimentellen Charakter: Es gab keine Studienleistungen oder ECTS-Punkte dafür, es ging um das gemeinsame Erproben einer besonderen philosophischen Methode, der sokratischen. In der Einladung wurde dies auch so vorgestellt und in den Vorbereitungssitzungen erläuterte ich, dass das Gespräch aufgenommen und zu einem Teil meiner Abschlussarbeit werden sollte. Ich erzählte den Teilnehmern allerdings nicht, dass es mir in der Auswertung vor allem um den Bereich der Gesprächskompetenzen gehen würde, um sie in ihrer Wahrnehmung und dem Verfassen des Erfahrungsberichts nicht zu sehr zu beeinflussen.

Bei der Gestaltung des zeitlichen Rahmens konnten wir uns leider nicht nur an dem Wunsch orientieren, mehr Zeit zu haben als in Himbergen, sondern mussten auch berücksichtigen, dass das Gespräch mitten in einem arbeitsreichen Wintersemester stattfand. Der Kompromiss sah schließlich zwei Vorbereitungssitzungen vor, in denen neben einer theoretischen Annäherung an das Sokratische Gespräch und der Klärung der organisatorischen Fragen auch die Auswahl des Themas geplant war. Die Sachgespräche begannen dann am Freitagnachmittag mit einem ersten Gespräch, im Verlauf des Samstags führten wir zwei Sachgespräche und ein Metagespräch am Abend und am Sonntag wiederum zwei Sachgespräche. Die Sachgespräche dauerten zwischen zwei und drei Stunden, das Metagespräch 90 Minuten. Zehn Tage nach dem Gespräch fand die schon erwähnte Gruppendiskussion statt, die vor allem der Evaluation dienen sollte und deren Transkript im Materialband zu finden ist.

Da sich in Himbergen das gemeinsame Kochen, Essen und Feiern als wichtiger Ausgleich zum Miteinandersprechen gezeigt hatte, hatten wir auch für dieses Gespräch einen Ort ausgesucht, der uns dies ermöglichte: Das von uns genutzte Tagungshaus Uriel verfügte neben zwei großen Räumen auch über eine Küche, die wir für das gemeinsame Kochen nutzen konnten.

Zwischen den Gesprächen machten wir längere Pausen (zwischen 1,5 und 2,5 Stunden), in denen gekocht, gegessen und ausgeruht wurde. Diese Phasen sind für die erfolgreiche Durchführung eines Sokratischen Gesprächs nicht zu unterschätzen. Dies soll hier ausdrücklich erwähnt werden, da sie, dadurch, dass sie nicht aufgenommen wurden, nicht mehr gut nachvollzogen und ausgewertet werden können. In den Erfahrungsberichten der Teilnehmer finden sich aber einige Hinweise auf die Bedeutung dieses „Gesamtsettings“.

5.2 EIN KURZBERICHT

Die in Kapitel 2.2.1 erläuterten sieben Phasen eines Sokratischen Gesprächs wurden in unserem Gespräch durchlaufen. Der folgende Bericht macht deutlich, wie lange wir für die einzelnen Phasen gebraucht haben. Zudem sind die Tafelanschriften, die in den einzelnen Phasen entstanden sind, im Materialband enthalten⁹³. An den jeweiligen Stellen des Berichts wird auf sie verwiesen.

VORBEREITUNGSTREFFEN 1

Drei Wochen vor dem Sokratischen Gespräch traf sich die Gruppe zum ersten Mal. Ziel dieses ersten Treffens war es, Informationen zum Ablauf und den Regeln des Sokratischen Gesprächs zu geben, ein Kennenlernen der Teilnehmer zu initiieren und Überlegungen zu möglichen Themen zu sammeln. Darüber hinaus besprachen wir auch den Ablauf des Wochenendes, die Verteilung der anstehenden Aufgaben (Essensplanung, Einkauf) und die Besonderheiten, die dieses Wochenende begleiten würden (Videoaufnahmen und Protokollantin). In diesem Gespräch bekamen die neuen Teilnehmer auch zwei Textausschnitte⁹⁴, die Informationen über die Geschichte und das Verfahren des Sokratischen Gesprächs liefern sollten. Da noch keine Themenvorschläge gemacht wurden, verschoben wir die Themenbesprechung auf die zweite Vorbereitungssitzung.

VORBEREITUNGSTREFFEN 2

Das zweite Vorbereitungstreffen fand unmittelbar vor dem Sokratischen Gespräch statt (am Mittwoch derselben Woche). Zielsetzung war dabei in erster Linie die Einigung auf ein Thema, über das wir am Wochenende sprechen wollten. Zudem besprachen wir noch die Textausschnitte zu den Phasen und Regeln des Sokratischen Gesprächs.

Zwischen den beiden Vorbereitungssitzungen hatte sich ein kleiner Emailaustausch über mögliche Themen entwickelt, so dass wir eine kleine Liste mit acht Themenvorschlägen zur Grundlage unserer Überlegungen machten.⁹⁵

⁹³ Zur besseren Lesbarkeit sind diese Tafelanschriften im Materialband enthalten. Der Leser ist angehalten, diese Anschriften mitzulesen.

⁹⁴ Dieselben, die die „alten“ Teilnehmer schon vor dem ersten Gespräch bekommen hatten: Die Einleitung von BIRNBACHER, DIETER und KROHN, DIETER (HG.): *Das Sokratische Gespräch*, Stuttgart: Reclam, 2002 und einen Ausschnitt aus HORSTER (1994).

⁹⁵ 1. Was sind Vorurteile? 2. Gibt es die eigene Meinung? 3. Fisch, Amphibie, Dino, Affe, Mensch ... Was kommt danach? 4. Wie sollten wir uns verhalten, wenn Außerirdische zu Besuch kommen? 5. Was haben alle Menschen gemeinsam, so dass man von der Menschheit sprechen kann? 6. Wofür Religion? 7. (Wer wird Weltmeister 2006?) 8a. Wovon sprechen wir eigentlich, wenn wir von "Mensch" sprechen. oder 8b. Ab wann kann man überhaupt von "Mensch" sprechen und gibt es "Unmenschen"? oder 8c. Wovon sprechen wir, wenn wir von "unmenschlich" sprechen? oder 8d. Existiert ein "unmenschlicher Mensch"? oder 8e. Wenn wir mit außerirdischen Rassen kommunizieren könnten, was würde sie vom Menschsein trennen? (letztere Frage ist natürlich nur schwer empirisch festzumachen ;-)

Diese zweite Vorbereitungssitzung wurde auch schon aufgenommen und von Inken Tegtmeyer als Protokollantin begleitet (der zweite Teil, in dem wir das Thema besprachen). Dies diente zum einem als „technischer Probelauf“ und zum anderen als „Eingewöhnung“ in das Aufgenommenwerden. Im Verlauf dieser Sitzung und auch während des ganzen Wochenendes hat übrigens nie ein Teilnehmer Unbehagen über das Aufgenommenwerden artikuliert, wir hatten es sehr bald alle „vergessen“.

Die Phase der Themenfindung dauerte 80 Minuten. Den Teilnehmern gelang es bei zwei Themengebieten, eine Fragestellung zu erarbeiten, die in einem Sokratischen Gespräch bearbeitbar ist. Die erste Frage lautete: „Was unterscheidet ein Vorurteil von einem Urteil?“

und die zweite: „Was ist das Heilige am Heiligen?“

In einer sich anschließenden Abstimmung stimmten acht Teilnehmer für die erste Frage, und da die anderen drei auch mit dieser Frage einverstanden waren, entschieden wir uns für diese.

Da unser Thema „**Was unterscheidet ein Vorurteil von einem Urteil?**“ aus zwei Teilen bestand, beschlossen Inken Tegtmeyer und ich folgendermaßen vorzugehen: In einem ersten Teil wollten wir die Analyse eines Vorurteils vornehmen, d. h. alle beschriebenen Phasen eines Sokratischen Gesprächs mit einem Vorurteilsbeispiel durchgehen, um so zu einer wohlbegründeten Aussage über Vorurteile zu kommen. In einem zweiten Schritt sollte dann die Analyse eines Urteils erfolgen, die zu einer ebenso begründeten Aussage über Urteile führen sollte. Diese beiden Aussagen würden dann hinlänglich Auskunft geben über die Unterschiede und Gemeinsamkeiten der beiden in Frage stehenden Phänomene. Wir beschlossen mit Vorurteilen zu beginnen, da das ursprüngliche Interesse der Gruppe den Vorurteilen galt.

GESPRÄCH 1 (FREITAGNACHMITTAG, DAUER: 145 MINUTEN)

Vorbemerkung:

Im ersten Gespräch gelingt es uns die Besprechung der ersten drei Phasen Sokratischer Gespräche. Das Gespräch hat dabei folgenden zeitlichen Ablauf:

1. Phase 1 (Beispielfindung): 45 min
2. Phase 2: (Nachfragen) 30 min
3. Phase 3: 60 min
4. Abschlussrunde: 10 min

Phase 1

In diesem ersten Teil des Gesprächs erzählen die Teilnehmer sechs verschiedene Beispiele (chronologische Wiedergabe). Da alle im Laufe des Gesprächs wieder wichtig wurden, da Gesprächsbeiträge sich auf sie bezogen, werden sie hier kurz nacherzählt:

Beispiel 1:

Luis berichtet, dass er sich in Südafrika einmal mit einem Freund in Johannesburg treffen wollte und in einen Stadtteil gefahren sei, von dem er nicht wusste, ob dieser Stadtteil für Weiße gefährlich sei. Als er seinen Freund nicht antraf, stieg er aus und sah auf der anderen Straßenseite drei Schwarze stehen, die zu ihm herüberlugten. Luis war sich nicht sicher, was er von ihnen halten sollte, weil sie immer so zu ihm herüberguckten. Er fragte sie dann aber doch, ob sie seinen Freund gesehen hätten. Dadurch kamen sie ins Gespräch und es stellte sich heraus, dass nicht nur Luis ein Vorurteil hatte (er dachte nämlich, dass sie potentielle Autodiebe seien), sondern auch die drei erzählten ihm ihre Vorurteile über ihn: Er sei doch als Weißer total privilegiert, weil alle Weiße weniger Probleme mit Polizisten haben und reicher sind.

Beispiel 2:

Bevor Sonja ihr Beispiel erzählt, fragt sie nach, ob auch Beispiele möglich seien, in denen man das „Ziel“ von Vorurteilen war. Ich fordere dazu auf, auch diese Beispiele erst einmal zu erzählen, da wir dann auf Grundlage aller Beispiele unsere Auswahl treffen würden.

Daraufhin erzählt Sonja, dass sie sich während eines Aufenthaltes in Brasilien bei einer Gastfamilie ein Buch von ihrer Gastmutter ausgeliehen habe und dieses Buch, ohne sich viel dabei zu denken, auf den Boden (einen sauberen Boden, wie sie bemerkte) gelegt habe. Ihre Gastmutter war darüber entsetzt, dass Sonja mit ihrem Buch so umging, und sie verstand nicht, wie Sonja, als Deutsche – Deutsche sind doch so ordentlich! – das machen konnte.

Beispiel 3:

Paula erzählt, dass sie eine gute Freundin gehabt habe, die sie sehr mochte und die sie auch glaubte gut zu kennen. Irgendwann fing diese Freundin ein Verhältnis mit Paulas Freund an und so ging die Freundschaft zu dieser Freundin kaputt. In der Rückschau hatte Paula das Gefühl, dass sie viele Details, die ihr schon früher hätten zeigen können, dass diese Freundin doch „anders“ ist, nicht gesehen hat, weil sie eben ein positives Bild von ihr hatte.

Dieses Beispiel wird von der Gruppe sogleich heftig diskutiert und es wird nachgefragt, ob es sich in diesem Fall überhaupt um ein Vorurteil handelt. Viele der späteren Unterscheidungen und Abgrenzungen zu „falschen Urteilen“ werden hier schon erwähnt, allerdings noch unklar und ohne einen Konsens darüber.

Beispiel 4:

Luis erzählt ein weiteres Beispiel aus Südafrika. Er hatte sich immer gedacht, dass er nicht rassistisch sei, wenn er Arbeit, die Schwarze machen, auch dann akzeptierte, wenn die Arbeit schlecht

gemacht sei, da die Schwarzen ja eine andere Kultur hätten. Später ist ihm dann klar geworden, dass das rassistisch sei, weil er ja einen Unterschied macht zwischen Weißen und Schwarzen.

Regina und Paula fragen nach, ob es da einen konkreten Anlass gegeben habe, als ihm das auffiel. Ihm fällt dann auch eine konkrete Situation ein. Vor seinem Haus sollten Leitungen neu verlegt werden und die dafür angestellten schwarzen Arbeiter, die allerdings sehr schlecht bezahlt waren, kappten bei diesen Aushubarbeiten die Hauptstromleitung.

Beispiel 5:

Lars erzählt, dass er, als er die Zusage für einen Studienplatz für den Bachelor-Studiengang Philosophie (den Studiengang den die Teilnehmer des Gesprächs studieren) bekommen hatte, sich unsicher war, ob er diesen Platz annehmen sollte, da er das Vorurteil hatte, dass nur langweilige Leute Philosophie studieren.

Beispiel 6:

Regina erzählt, dass sie kurz nach den Terroranschlägen des 11. September mit dem Flugzeug aus den USA nach Deutschland flog und ihr alle arabisch aussehenden Menschen „etwas unheimlich“ waren. Ihr war schon im Flugzeug bewusst, dass dies ein Vorurteil war, aber sie hatte trotzdem Angst.

In einer sich anschließenden zehnminütigen Diskussion einigen wir uns darauf, das Beispiel von Lars (Beispiel 5) zur ersten Analyse heranzuziehen, da es neben Beispiel 1 das „klarste“ Beispiel eines Vorurteils zu sein schien, zudem war die Situation für alle gut nachvollziehbar. Beispiel 2 schien uns für eine Analyse problematisch, da Sonja ja „nur“ Ziel des Vorurteils war. Das zweite Beispiel von Luis (Beispiel 4) ist keine so klar abgegrenzte Situation und die Beispiele 3 und 6 wurden von uns als komplexer und schwieriger eingestuft und zuerst einmal zurückgestellt.

Phase 2

Lars erzählt weitere Einzelheiten seines Beispiels. Er berichtet, dass er in seiner Schulzeit einen Philosophiekurs besucht habe, der nur von den „Schreibtischhockern“ besucht wurde. Diese Erfahrung und seine Einschätzung von sich selbst als „praktischen Menschen“ haben ihn dazu gebracht, dass er sich die Frage stellte, ob er wirklich diesen Philosophiestudiengang studieren wollte, wenn da vielleicht (wahrscheinlich?) nur öde Schreibtischhocker studieren. Als er in der Einführungswoche dann seine Kommilitonen zum ersten Mal sah, war er ganz beruhigt, da sie ganz und gar nicht wie Langweiler aussahen. In diesem Moment wurde ihm bewusst, dass er ein Vorurteil gehabt hatte.

Fast 20 Minuten dieser Phase sind von einem Streit zwischen Lena und Sonja auf der einen Seite und Lars auf der anderen Seite geprägt. Es stellte sich heraus, dass Lars schon mit einigen seiner zukünftigen Kommilitonen E-Mail-Kontakt gehabt hatte, unter anderem mit Lena und Sonja, die von Lars nun wissen wollen, ob er auch von ihnen dachte, dass sie spießige Langweilerinnen seien. Lars versucht sich zu rechtfertigen. Die anderen Teilnehmer versuchen das Gespräch immer wieder durch sachliche Nachfragen an Lars zu entspannen, aber Lena und Sonja greifen Lars immer wieder an und Lars verteidigt sich.

Phase 3

Zu Beginn dieses Abschnitts gehe ich auf den Konflikt ein und weise darauf hin, dass es nicht darum ginge, über die Berechtigung von Vorurteilen zu streiten, sondern um die Analyse dessen, was grundsätzlich im Falle von Vorurteilen abläuft. Durch diesen Hinweis (vielleicht auch durch die vorangegangene Pause) ist der Konflikt erst einmal entschärft, zeigt sich aber an einigen Stellen im weiteren Laufe dieses Wochenendes wieder (allerdings nicht mehr so massiv, sondern nur in kleinen „Spitzen“).

Wir erstellen in diesem Teil eine erste Liste mit Kriterien, die wir aus dem Beispiel von Luis „herauslesen“⁹⁶. In dieser dritten Phase, in der ja nicht diskutiert werden soll, zeigt sich etwas, was auch anderen Stellen des Gesprächs deutlich werden wird: Die Regeln sind nicht apodiktisch anzuwenden. Die vorgeschlagenen Punkte sind oft noch nicht prägnant formuliert, sie sind eher „Ahnungen“, die den Aspekt noch nicht klar umreißen. Diese „Ahnungen“ wurden an vielen Stellen durch kurze Diskussionen präzisiert und bekamen eine klarere Formulierung. Der Erfolg dieser kurzen Diskussionen wird auch in einem der Kommentare der Teilnehmer in der Abschlussrunde dieses ersten Gesprächs deutlich:

„Also ich finds sehr interessant wie sich das worüber wir nachdenken also diese Gedanken sich zu einem verbinden und dass wir so Sachen an die ich gar nicht denken würde dass wir uns da so ergänzen dass man da zu so einem produktiven Ergebnis kommt das sozusagen unsere Geister sich zu einem vereinen in gewisser Art und Weise und dass man dadurch viel weiter kommt als allein oder in einem Dialog oder mit drei Leuten was macht das find ich wichtig“⁹⁷

An anderen Stellen steigen wir allerdings tiefer in Diskussionen ein und betreiben schon Analysen, die in dieser Phase eigentlich keinen Platz haben.⁹⁸

Im Zusammenhang mit der Diskussion um den Punkt „beziehen sich auf Gruppen/Aussehen“ wird von Phillip das **siebte Beispiel** erzählt. Er erzählt, dass sein Vater früher immer gesagt habe: „Willst Du was Gutes oder was von Phillips?“

⁹⁶ TA 1.

⁹⁷ T1, 16-21.

⁹⁸ TA 1, Punkte 12-15.

Durch dieses Beispiel wird uns deutlich, dass sich Vorurteile keineswegs nur auf Gruppen (von Menschen) beziehen können, sondern auch zum Beispiel auf Produkte. Auch diesen Punkt hätte man der Theorie nach erst in Phase 5 diskutieren dürfen, wenn es um weitere Beispiele geht, die noch neue Aspekte beitragen. In diesem Fall ergänzen wir unseren Punkt mit (...) ⁹⁹ um deutlich zu machen, dass es auch noch Anderes geben kann, auf das sich Vorurteile beziehen.

Kurz vor Ende des Gesprächs eröffnen wir unsere Schatzkiste, da Anna nachfragt, ob wir auch den Übergang von Vorurteilen zu Urteilen behandeln. ¹⁰⁰ Die Schatzkiste ermöglicht es, solche Fragen und Probleme, die von der Gruppe als interessant und wichtig erkannt werden, aber nicht sofort diskutiert werden können, festzuhalten und sie so vor dem Vergessen zu bewahren. Zudem ist es so viel leichter möglich bei der „eigentlichen“ Diskussion zu bleiben, da der neue, interessante, aber im Moment nicht zu diskutierende Punkt, nicht einfach weggeschoben wird, sondern in seiner Bedeutung erkannt und deshalb extra festgehalten wird. Die erwähnten ausufernden Diskussionen, die wir bei den Punkten 12-15 geführt hatten, hätten durch die frühere Eröffnung der Schatzkiste wahrscheinlich abgekürzt werden können.

Abschlussrunde

Der Streit wird nicht thematisiert, eher im Gegenteil wird die gute, produktive Atmosphäre gelobt. Das Feedback ist insgesamt sehr positiv. ¹⁰¹

GESPRÄCH 2 (SAMSTAGVORMITTAG, DAUER 170 MIN)

Vorbemerkung:

In der ersten Phase dieses zweiten Gesprächs verständigen wir uns auf die Kategorien, in die wir die zu findenden, verdichteten Kriterien einsortieren wollen. Im zweiten Teil nehmen wir dann dieses „Eindampfen“ vor und schließen Phase 4 ab. Das Gespräch dauert, unterbrochen von einer etwa zwanzigminütigen Pause, 170 Minuten. Das Videoband mit dem die zweite Hälfte des Gesprächs aufgezeichnet wurde, zeichnete nur unvollständig und ohne Tonspur auf, der zweite Teil ist daher nur noch über die Notizen Inken Tegtmeyers rekonstruierbar und daher knapper und oberflächlicher. Im ersten Teil des Gesprächs ist Phillip noch nicht anwesend.

Phase 4 (Teil 1)

Nachdem wir zu Beginn des Gesprächs noch einmal unsere Liste aus Phase 3 betrachtet haben, die zu diesem Zeitpunkt von niemandem mehr ergänzt werden wollte, diskutieren wir sinnvolle

⁹⁹ TA 1, Punkt 25.

¹⁰⁰ zu allen Punkten der Schatzkiste siehe TA 5.

¹⁰¹ Siehe T1.

Kategorien, in die wir die einzudampfenden Kriterien einsortieren könnten. Nach einer halbstündigen Diskussion einigen wir uns auf folgende vier Kategorien: „Herkunft/Entstehung“, „Wesen“, „Funktion“ und „Auswirkung“.

Phase 4 (Teil 2)

Für das „Eindampfen“ benötigen wir die gesamte restliche Zeit dieses Gesprächs, 120 Minuten. Wir beginnen mit der Kategorie „Herkunft/Entstehung“ und versuchen alle Punkte der Liste aus Phase 3 mit einem „H“ zu kennzeichnen, die später unter dieser Kategorie wieder auftauchen sollen.

Der Einstieg in diese Phase fällt uns schwer, da wir gleichzeitig verschiedene Punkte im Blick behalten müssen: Wir überlegen zum einen, ob der jeweilige Punkt in die Kategorie „Herkunft/Entstehung“ gehört, gleichzeitig versuchen wir uns klar zu machen, was dieser Punkt in Luis Beispiel bezeichnet hat und wie man ihn mit anderen ähnlichen Punkten der Liste zusammenfasst. Die Transkripte 2 und 3 zeigen, wie schwer es uns gefallen ist, bei der Diskussion eines Punktes zu bleiben.¹⁰² In dieser Phase entsteht auch der Wunsch nach der Anfertigung eines zeitlichen Schemas, einer Skizze, in der wir den Ablauf eines Vorurteils, von den ersten Eindrücken, über die von außen abverlangte Positionierung bis zur Erkenntnis des Vorurteils, festhalten.¹⁰³ Dieser Wunsch nach Anfertigung einer Skizze wird zunächst ebenfalls in der Schatzkiste abgelegt. Nach der Pause (ab hier ist das Videoband kaputt gewesen, daher ist die Rekonstruktion des Gesprächsverlaufs leider nicht mehr detailliert möglich) gelingt es uns dann besser, die in Frage stehenden Zusammenfassungen und Kürzungen vorzunehmen und wir erstellen eine Liste, die nur noch aus 14 Punkten besteht.¹⁰⁴ Des Öfteren umgehen wir dabei aber abschließende Entscheidungen, indem wir „Schragstrichkonstruktionen“ vornehmen (bei sieben von vierzehn Punkten). In Phase 6 zeigt sich, dass dieses Vorgehen problematisch ist, da wir so die Diskussion über den passenden Begriff nur in diese Phase verschoben haben.

GESPRÄCH 3 (SAMSTAGNACHMITTAG, DAUER 120 MINUTEN)

Vorbemerkung:

Wir arbeiten das ganze Gespräch über an Phase 5 und nehmen an fünf Beispielen (teilweise die, die in Phase 1 erzählt wurden, und teilweise neue) eingehendere Analysen vor. Letztlich ergänzen wir einen Punkt unserer Liste und fügen einen völlig neuen Punkt hinzu.

¹⁰² Vgl. T2 und T3.

¹⁰³ Bei dem Gespräch in Himbergen haben wir lange mit einer graphischen Darstellung gearbeitet, die den Ablauf eines Entscheidungsprozesses darstellen sollte.

¹⁰⁴ TA 2.

Phase 5

Nach einer kurzen Zusammenfassung und der Erläuterung des anstehenden Schritts beginnen wir Phase 5. Die Aufgabe ist, sich zu überlegen, ob die vorhandene Liste durch andere Beispiele (zum Beispiel die, die wir in Phase 1 gehört haben) noch ergänzt werden muss. Dieser Aufgabe nachzukommen ist nicht einfach, da man alle anderen Beispiele, die einem einfallen, nicht so gründlich analysiert hat, wie wir das Beispiel von Luis. Es ist also nicht ganz einfach zu sagen, ob uns noch etwas fehlt. Um dieses Problem zu entschärfen, fordere ich die Teilnehmer auf, auch „Ahnungen“ vorzutragen, d. h. ihre Zweifel an den gesammelten Punkten oder mögliche neue, nur „geahnte“ Punkte vorzutragen.

Ferdinand eröffnet das Gespräch mit einer theoretischen Stellungnahme, in der er einen Fall beschreibt, in dem sich vermeintliche Vorurteile bestätigen. Auf Nachfrage kann er dazu auch ein Beispiel nennen, das er zunächst nicht sagen wollte, da es ihm peinlich ist. Ferdinand erzählt **Beispiel 8**: Als er zu Zeiten der Apartheid in Südafrika war, erzählte ihm ein Weißer, dass alle Schwarzen stinken würden. Da Ferdinand diesen Weißen als ziemlich rassistisch kennen gelernt hatte, hielt er diese Aussage für ein Vorurteil. Als er einige Zeit später in einem Auto bei Schwarzen mitfuhr, war er „froh, als er wieder aussteigen konnte“.

In der anschließenden etwa dreißigminütigen Diskussion versuchen wir die Frage zu klären, was dieses Beispiel unserer Liste eventuell hinzufügen könnte und wie das Beispiel überhaupt zu interpretieren ist. Die Interpretation geht schließlich dahin, dass es zwei Phasen in diesem Beispiel gibt: In der ersten Phase erkennt Ferdinand das Vorurteil bei einem anderen, in der zweiten Phase macht er dann eine Erfahrung, die ein Indiz dafür sein könnte, dass der ursprüngliche Erzähler vielleicht doch Recht gehabt hat. Wir vertiefen die Frage, was in Phase 2 bei Ferdinand passiert ist, nicht, da dies der bisherigen Liste nichts hinzufügen würde. In Phase 1 passiert allerdings etwas, das auf unserer Liste fehlt, nämlich dass ein Vorurteil auch von außen erkannt werden kann. Wir ergänzen die Liste mit diesem Punkt. Interessanterweise fällt keinem auf, dass wir mit Beispiel 2 von Sonja schon ein Beispiel haben, in dem das Vorurteil auch von außen erkannt wird.

In den nächsten fünfzig Minuten unterziehen wir das Beispiel von Regina (Beispiel 6) einer genauen Analyse. Wir stellen wiederum die Frage, wie das Beispiel zu interpretieren ist und ob es unserer Liste neue Punkte hinzufügen könnte. Der Vorschlag ist, dass im Beispiel von Regina das Vorurteil zwar erkannt wird, aber trotzdem weiterhin Bestand hat (im Unterschied zum Ausgangsbeispiel von Lars, bei dem das Vorurteil durch die Erkenntnis „verschwindet“). Interessanterweise hatten wir diesen Punkt gar nicht auf unserer Liste und auch in der weiteren Diskussion bemerkte niemand (auch ich erst jetzt in der Analyse des Materials), dass schon dieser Punkt (dass es sich bei Erkenntnis „auflöst“) auf unserer Liste fehlte.

Im weiteren Verlauf der Diskussion sprechen wir dann über die Frage, ob wir das Beispiel von Regina als ein Beispiel verstehen, in dem sie ein Vorurteil hatte, oder ob sie nicht einfach „nur“ Angst hatte. Den Zusammenhang von Angst und Vorurteil verschieben wir, nach einer langen Diskussion, wiederum in die Schatzkiste, da wir ihn im Moment nicht erschöpfend diskutieren können und wir uns eigentlich mit der Frage beschäftigen, was das Beispiel von Regina der Liste Neues hinzufügen könnte.

In diese Phase fällt auch ein Einwurf von Sonja, die sich darüber beschwert, dass unsere Melde-
regelung uneinheitlich sei: Manche meldeten sich und manche redeten einfach, das sei so nicht in
Ordnung. Wir diskutieren diesen Punkt (etwa 5 Minuten) und einigen uns darauf, dass man, so-
lange sich keiner meldet, einfach reden könne, das aber in dem Moment, in dem einer sich mel-
de, eine Redeliste entstehe und man sich auch melden müsse.¹⁰⁵

Nach einer kurzen Pause versuche ich die Diskussion abzuschließen, indem ich aus dem bisher
gesagten zwei mögliche Interpretationen des Beispiels anbiete:

- a. Regina nimmt in ihrem Beispiel selbst den Standpunkt von außen ein (wie Ferdinand in Phase 1 des Beispiels 8), daher löst es sich durch ihre Erkenntnis nicht auf.
- b. Regina versucht ihre Angst in den Griff zu bekommen, indem sie das Ganze als Vorurteil benennt. Sie hofft, dass dadurch ihre Angst verschwindet, da wir gewohnt sind, dass Vorurteile bei Erkenntnis verschwinden.

Luis greift die Interpretation b auf und macht folgenden Ergänzungsvorschlag: „Vorurteile kön-
nen instrumentell eingesetzt werden“. Regina erwidert darauf, dass es in diesem Fall eigentlich
der Begriff des Vorurteils sei, den wir instrumentell einsetzten. Wir beschließen diesen Punkt
daher nicht aufzunehmen, da wir nicht über den Begriff des Vorurteils sprechen, sondern über
das Phänomen an sich.

Paula hat noch einen anderen Ergänzungswunsch, sie sagt, dass ihr „Positive Vorurteile“ fehlten.
Am Beispiel von Sonja (Beispiel 2) wird deutlich, was sie meint. Im Falle der Gastmutter artiku-
lierten sich nicht Befürchtungen, sondern eher Hoffnungen (eben dass Deutsche und damit auch
ihre Austauschschülerin ordentlich seien), der Punkt leuchtet allen ein und wir ergänzen den
Punkt „artikulieren Befürchtungen“ durch „/Hoffnungen“. (So entsteht eine achte Schrägstrich-
konstruktion, die wir in Phase 6 zusammenführen müssen). Die gesamte Thematisierung dieses
Punktes dauert nur drei Minuten.

Anna führt noch einen weiteren Punkt in die Diskussion ein. Sie schildert **Beispiel 9** (sie hatte
dieses Beispiel schon im zweiten Gespräch erzählt, sie wiederholt es hier wieder – wegen des
kaputten Bandes führe ich das Beispiel hier ein). Sie erzählt, dass sie schon immer Katzen zu

¹⁰⁵ Siehe T4.

Hause gehabt habe und immer gut mit diesen klar gekommen sei. In ihrer jetzigen WG gebe es nun einen Kater, mit dem sie sich zunächst auch gut verstand, bis er ihr „eines Tages im Gesicht hing“. Als das passiert war, wird ihr klar, dass sie die Zeichen, die ihr hätten zeigen können, dass dieser Kater „anders“ ist, nicht gesehen hat, weil sie ja dachte, mit Katzen gut klarzukommen.

Auch Nachfrage macht sie deutlich, dass sie dieses Beispiel deshalb erzählt, weil es den Punkt „Richten sich auf wenig/unzureichend Bekanntes“ erschüttern würde. Wir diskutieren etwa 20 Minuten darüber, wie dieses Beispiel zu interpretieren ist und stellen uns nicht die Frage, ob dieses Beispiel nicht erst in Phase 6 produktiv werden sollte, da es den Punkt „Richten sich auf wenig/unzureichend Bekanntes“ weniger ergänzt als in Frage stellt und genau das soll ja in Phase 6 passieren. Wir einigen uns schließlich darauf, dass in Annas Beispiel der Kater nicht hinreichend bekannt war und dieses Beispiel daher mit unserer Liste in Übereinstimmung zu bringen ist.

Abschlussrunde

Nach dem Abschluss von Phase 5 frage ich die Teilnehmer, ob wir noch eine Abschlussrunde machen sollen, da ja für den kommenden Abend auch das Metagespräch geplant sei. Die Gruppe entscheidet sich trotzdem für eine Abschlussrunde, da sonst viele Eindrücke schon wieder verblasst seien, allerdings für eine kurze, in der nur die Teilnehmer etwas sagen, die etwas sagen wollen. Die Abschlussrunde dauert 10 Minuten und ist kritischer als die erste:

Die Diskussion um die Regelung unsere Redereihenfolge wird wieder aufgegriffen, von einigen Teilnehmern werde ich darauf hingewiesen, dass ich das schon am Anfang hätte klären müssen, wie das in diesem Gespräch ablaufen habe, andere fanden diese Unterbrechung als nicht so störend und bemerken, dass es doch die Zeit davor ganz gut lief.

Eine weitere Kritik bezieht sich darauf, dass die Teilnehmer sich heute nicht so gut zugehört hätten und oft vom Thema sehr weit abgeschweift seien.

Eine dritte Stimme thematisiert wiederum mein Leiterverhalten und berichtet, dass sie mein Verhalten an einigen Stellen „manipulativ“ erlebt habe, dass ich wie ein Lehrer versucht hätte, eine bestimmte Antwort aus ihnen heraus zu fragen, in solchen Fällen, so rät sie mir, sei es besser meine Meinung einfach zu sagen.

METAGESPRÄCH (SAMSTAGABEND, DAUER 90 MINUTEN)

Vorbemerkung:

Obwohl ich das Metagespräch mit den Worten einleite, dass ich es schön fände, zwei verschiedene Themen in diesem Gespräch zu besprechen, nämlich zum einen ein kurzes persönliches

Zwischenresümee und zum anderen eine Analyse des bisherigen Gesprächsverlaufs, besprechen wir nur einen Aspekt des bisherigen Gesprächs ausführlicher, um dann sofort zu Überlegungen zur grundsätzlichen Struktur des Sokratischen Gesprächs überzugehen. Die persönlichen Zwischenresümees finden nicht statt. Im abschließenden Teil des Gesprächs (20 Minuten) besprechen wir das weitere Vorgehen für morgen. Paula nimmt an diesem Gespräch nicht teil.

Analysegespräch

Durch eine Äußerung von Lars, der mein Leiterverhalten als „mitfiebernd“ beschreibt, wiederholt Regina ihre Kritik an meinem Verhalten im letzten Gespräch, das sie an einigen Stellen als lehrerhaft erlebt hat. Ich erkenne diese Kritik an und schildere der Gruppe, weshalb ich so gehandelt habe: An einigen Stellen des Gesprächs hatte ich das Gefühl neue Punkte zu sehen, die die Gruppe nicht sah. Da ich das Gebot der Zurückhaltung befolgen wollte, versuchte ich das, was mir wichtig schien, aus den Teilnehmern „herauszufragen“.

Wir diskutieren daraufhin lange das Problem, wie der Leiter damit umgehen soll, wenn er einen Punkt sieht, den die ganze Gruppe nicht sieht. Soll er ihn einfach sagen (verletzt das Gebot der Zurückhaltung) oder verschweigen (verletzt das Gebot des Roten Fadens verfolgen) oder versuchen es aus den Leuten „herauszufragen“? In der kontroversen Diskussion gibt es einige Stimmen, die dazu raten, diesen Punkt dann „einfach“ zu sagen. Auf meinen Einwand, dass ich dann aber sehr schwer wieder in die Moderatorenrolle zurückfände, da mein Punkt ja eventuell von anderen argumentativ angegriffen würde und ich ihn dann verteidigen wollte, diskutieren wir verschiedene Möglichkeiten, die Aufgaben des Moderators von zweien, mehreren oder allen übernehmen zu lassen. Anna macht den Vorschlag, dass es einen zweiten Moderator geben könnte, dem der „Staffelstab“ der Moderation übergeben werden kann, wenn der „erste“ Moderator sich am Sachgespräch beteiligen will. Nach 50 Minuten fragt Luis, was wir denn morgen eigentlich noch schaffen können, da Phase 6 und 7 und das zeitliche Schema doch zu viel seien.

Strategiegespräch

Da uns klar ist, dass wir Phase 6 und Phase 7 und die Skizze in den morgigen beiden Sitzungen wahrscheinlich nicht mehr schaffen, diskutieren wir in den folgenden 20 Minuten alternative Lösungen. Wir einigen uns darauf, auf jeden Fall zuerst die Phasen abzuschließen, um nicht am Ende auch noch mit einer unfertigen Skizze dazustehen. Es gibt Überlegungen, ob wir vielleicht noch eine weitere Sitzung im Laufe der nächsten Woche organisieren. Da keiner von uns genauer abschätzen kann, wie lange der Abschluss der Phasen 6 und 7 dauern wird, beschließen wir, nach der ersten Sitzung am Sonntag, in der Mittagspause, ein weiteres „Strategiegespräch“ zu

führen und dann zu entscheiden, was in der letzten Sitzung noch passieren kann und ob wir eine Zusatzsitzung organisieren wollen.

GESPRÄCH 4 (SONNTAGVORMITTAG, DAUER 160 MINUTEN)

Vorbemerkung:

Wir arbeiten fast zwei Stunden an der Erstellung einer neuen Liste (Phase 6). In dieser Zeit gelingt uns nur die Besprechung der ersten 6 Punkte der alten Liste. Die anschließende Reflexionsrunde dauert nicht die geplanten 15 Minuten, sondern fast 40 Minuten. Ferdinand ist krank und daher den ganzen Sonntag nicht anwesend.

Phase 6 (1. Teil)

Zu Beginn der Sitzung erläutere ich noch einmal die anstehende Aufgabe. Wir müssen uns die Frage stellen, ob der zu diskutierende Punkt der Liste aus Phase 5 in allen Beispielen von Vorurteilen vorkommt und somit notwendig ist. Wir beginnen mit dem ersten Punkt der Liste mit „Erfahrung/Eindrücke (einseitig)“.

Zur Diskussion der einzelnen Punkte brauchen wir sehr unterschiedlich lange. Für den oben genannten Punkt diskutieren wir eine halbe Stunde, schließlich einigen wir uns darauf, „Eindrücke“ als Oberbegriff zu „Erfahrungen“ stehen zu lassen und das „(einseitig)“ zu streichen.

Den Punkt „Erziehung/Sozialisation“ diskutieren wir nur 6 Minuten und einigen uns schnell auf den Oberbegriff „Sozialisation“.

Insgesamt fällt es uns schwer bei der eigentlichen Fragestellung zu bleiben. Wir diskutieren viele begriffliche Fragen, die eigentlich schon in Phase 4 hätten geklärt werden müssen. Die Frage, ob der Punkt wirklich notwendig ist, behandeln wir oft nur sehr oberflächlich.

Nach etwa einer Stunde übergebe ich die Moderation für kurze Zeit an Anna, um den Raum kurz zu verlassen. Ich nutze so die Gelegenheit, Annas Vorschlag, dass es einen zweiten Moderator geben könnte, dem der erste den Staffelnstab übergibt, auszuprobieren. Nach etwa fünf Minuten kehre ich zurück und übernehme nach einiger Zeit und einer Zusammenfassung von Anna, was gerade diskutiert wurde, wieder die Moderation.

Reflexionsrunde

In dieser Reflexionsrunde hatten wir uns die Frage vorgenommen, wie gut wir die Aufgabenstellung, das Diskutieren der Notwendigkeit der einzelnen Punkte, umgesetzt haben.

Interessanterweise gibt es in dieser Diskussion wenig Stimmen, die unser Vorgehen kritisch beleuchten. Wir sind im Großen und Ganzen mit unserem Ergebnis zufrieden und geraten schnell wieder auf die „Metametaebene“ und diskutieren grundsätzliche Probleme des Sokratischen Ge-

sprächs: Zum einen das Problem, dass man für den gemeinsamen Konsens Kompromisse eingehen muss, und zum anderen das Problem der Abstraktion und des Verlusts von Differenzierungen.

Der zweite Teil dieser Reflexionsrunde dreht sich wieder um Fragen der Moderation (ausgelöst durch meine Nachfrage und mein Interesse an den Erfahrungen von Anna in der Moderatorenrolle).

Norbert weist uns nach fast 40 Minuten daraufhin, dass wir gerade Zeit verlören, da wir Dinge diskutierten, die wir besser in der Abschlussbesprechung diskutieren sollten und wir zudem inhaltlich noch viel vorhätten. Durch diesen Einwand ermahnt, schließen wir das Reflexionsgespräch ab.

GESPRÄCH 5 (SONNTAGNACHMITTAG DAUER 110 MINUTEN)

Vorbemerkung:

Während der Mittagspause versuchen wir lange einen gemeinsamen Termin für ein zusätzliches Treffen im Laufe der nächsten Woche zu finden. Da uns dies nicht gelingt, war klar, dass wir das Gespräch am Nachmittag abschließen mussten. Wir nehmen uns daher vor, auf die Skizze ganz zu verzichten, die restlichen Punkte von Phase 6 sehr diszipliniert zu diskutieren (5 Minuten pro Punkt) und Phase 7 möglichst abzuschließen. Die Frage nach den hinreichenden Kriterien, die Vorurteile von allem anderen unterscheiden sollen, wandeln wir dabei auf unsere Ausgangsfragestellung ab und fragen nach dem Unterschied von Vorurteilen und Fehlurteilen (die Klasse von Urteilen, die den Vorurteilen am nächsten liegt, wie uns das Beispiel von Paula gezeigt hatte). Durch diese Veränderung der Problemstellung ist es uns möglich, eine Antwort auf unsere Ausgangsfrage zu geben, ohne den gesamten Ablauf der Phasen auch für Urteile durchzuspielen. Zum Schluss gibt es noch eine Abschlussrunde von zehnminütiger Dauer.

Phase 6 (Teil 2)

Diesmal gelingt es uns sehr gut, uns an unsere eigenen Vorgaben zu halten, wir bearbeiten die fehlenden acht Punkte der Liste in 50 Minuten. Dabei haben wir deutlich unsere Aufgabenstellung im Blick, nämlich die Frage zu beantworten, ob der jeweilige Punkt in allen Fällen von Vorurteilen vorkommt. Exemplarisch wird das in Transkript 6 deutlich, dort diskutieren wir „Erleichterung/Emotion ist Folge der Erkenntnis“ und einigen uns schnell auf den Oberbegriff „Emotion“. Nach den gescheiterten Versuchen, Beispiele zu finden, in denen Emotion keine

Folge der Erkenntnis ist, lassen wir den Punkt auf unserer Liste.¹⁰⁶ Zum Schluss dieser Phase übertragen wir die Punkte auf eine neue Liste, die elf notwendige Kriterien enthält.¹⁰⁷

Phase 7

Phase 7 erweist sich als weniger zeitintensiv als vermutet, in weiteren 50 Minuten gelingt es uns Phase 7 abzuschließen. Wir gehen dabei so vor, dass wir zunächst die Punkte streichen, die kaum Abgrenzung zu anderen Phänomenen ermöglichen, also die, die sehr allgemein sind. Wir streichen „Sozialisation“, „Braucht einen Träger“ und „Beeinflussen das Verhalten“. Auf Reginas Vorschlag auch „Intuitiver Zugriff auf Eindrücke“ zu streichen, da das auch bei vielen anderen Phänomenen passiert, interveniert Norbert, dass dies aber nicht für Urteile gelte. In der anschließenden zehnminütigen Diskussion erarbeiten wir den Unterschied zu Urteilen dahingehend, dass bei Vorurteilen der „intuitive Zugriff auf Eindrücke zu Verallgemeinerung führt“ und bei Urteilen eine Verallgemeinerung nach Reflexion stattfindet. Dies stimmt auch im Falle der Fehltriteile, die wir nach Revision genau aus diesem Grund Fehltriteil und nicht Vorurteil nennen, weil die Verallgemeinerung einzelner Erfahrungen (der Eindrücke), die zum Urteil (zum falschen, wie sich später herausstellt) geführt haben, nicht intuitiv ablief, sondern reflektiert.

Im Anschluss an die Erarbeitung dieses Unterschieds gelingt es uns relativ schnell, alle anderen Punkte von der Liste zu streichen, da diese Punkte auch in Fällen des Fehltriteils auftreten. Der Punkt „Werden erst in der Rückschau, zum Zeitpunkt des Erkennens, als solche empfunden“ zum Beispiel tritt im Falle des Fehltriteils genauso auf und kann daher gestrichen werden. Den Teilnehmern gelingt es auch in dieser Phase 7 sehr diszipliniert zu argumentieren. Wir nehmen uns jeden einzelnen Punkt vor und diskutieren nur die Frage, ob er ein Unterscheidungskriterium zu (Fehl-)Urteilen liefert. Zum Schluss bleibt als Unterscheidungskriterium **„intuitiver Zugriff führt zu Verallgemeinerung“** auf unserer Liste¹⁰⁸.

Abschlussbesprechung

Nach erneutem Verlesen unseres Ergebnisses brandet spontaner Beifall auf. Alle sind erleichtert, dass wir ein Ergebnis erzielen konnten, dem alle zugestimmt haben. Im Anschluss an diesen Beifall entsteht eine „inoffizielle“ Abschlussrunde, die nicht von mir eingeleitet wurde, sondern dadurch entsteht, dass Lars nachfragt, ob wir in unserer Ausgangsfrage nicht eigentlich Vorurteil von Urteil abgrenzen wollten und jetzt haben wir es von Fehltriteil abgegrenzt. Ich nehme diesen Einwand auf und erwidere, dass diese Abgrenzung zu Fehltriteilen besonders wertvoll ist, da sie

¹⁰⁶ Vgl. T6.

¹⁰⁷ Siehe TA 3.

¹⁰⁸ Siehe TA 4.

eine schwierigere Unterscheidung leistet, da sich Fehltrteil und Vorurteil so ähnlich sind (abgesehen davon, dass jedes Urteil ein potentielles Fehltrteil ist). Im Anschluss daran denken wir über unser Vorgehen an diesem Wochenende und unser Ergebnis nach. Norbert ist enttäuscht, da er bemerkt, dass Ferdinand genau diesen Punkt schon bei der Diskussion von Paulas Beispiel in Phase 3 gemacht hätte und ihm das damals schon eingeleuchtet habe. Regina sagt hingegen, dass sie es erstaunlich findet, dass man das Ergebnis nicht schon auf der Liste aus Phase 6¹⁰⁹ „sieht“, obwohl es danach so einleuchtend ist.

¹⁰⁹ TA 3.

„Was du lernst bei einem Sokratischen Gespräch ist einfach von Anfang bis Ende zu denken!“¹¹⁰

6. AUSWERTUNG DES MATERIALS

Bevor ich im Folgenden die Ergebnisse der Auswertung vorstelle, möchte ich diesem Kapitel noch zwei Vorbemerkungen vorausschicken:

a. Ich werde im Folgenden, wie ich es auch schon im vorangegangenen Kapitel getan habe, vom Moderator des Sokratischen Gesprächs sprechen und nicht, wie in der Literatur zum Sokratischen Gespräch üblich, vom Leiter. Im Laufe des Gesprächs und in den gemeinsamen Reflexionen darüber, erlebte ich meine Rolle sehr stark als die Rolle eines Moderators, der, vor allem am Anfang, die besondere Struktur (d. h. die Regeln und Phasen) des Sokratischen Gesprächs „verteidigen“ oder freundlicher formuliert, „etablieren“ muss. Er ist dabei aber auf das Einlassen und Übernehmen dieser Struktur durch die Teilnehmer angewiesen. In dem Fall unseres konkreten Gesprächs übernahmen die Teilnehmer immer mehr die Rolle des Moderators/ Leiters (also der, der die Struktur thematisiert) mit. Der Terminus des Moderators scheint mir in diesem Kontext daher treffender, da man „nur“ eine Hilfsfunktion für die Gruppe übernimmt und keine eigenen Interessen als Leiter verfolgen muss (man ist eben nicht z. B. der Leiter einer Arbeitsgruppe, der die Ergebnisse der Gruppe nach außen verantworten muss).

b. In der Auswertung des konkreten Materials stellte sich schnell heraus, dass das Sokratische Gespräch ein hochkomplexes Geschehen darstellt, dessen Auswertung an die Grenzen des Möglichen führt. BECKER-MROTZEK und BRÜNNER stellen in ihrem Aufsatz „Der Erwerb kommunikativer Fähigkeiten“ die Dimensionen zusammen, die über den Schwierigkeitsgrad eines Gesprächs entscheiden:¹¹¹

1. Komplexität der Gesprächsfunktionen und -strukturen
2. Widersprüchliche Handlungsanforderungen
3. Planbarkeit, Bestimmtheit und Kontrollierbarkeit
4. Thematische Schwierigkeit
5. Anzahl der beteiligten Gesprächspartner

In all diesen Dimensionen steht das Sokratische Gespräch am oberen Ende der Skalen:

1. Die Gesprächsstruktur ist hochkomplex, es gibt verschiedene Phasen, die durchlaufen werden müssen und die alle aufeinander aufbauen. Das gesamte Gespräch, von

¹¹⁰ GD, 972-973.

¹¹¹ Vgl. BECKER- CROTZEK, MICHAEL/BRÜNNER, GISELA (2004): "Der Erwerb kommunikativer Fähigkeiten: Kategorien und systematischer Überblick" in: MICHAEL BECKER-MROTZEK und GISELA BRÜNNER: *Analyse und Vermittlung von Gesprächskompetenz*. Radolfzell: Verlag für Gesprächsforschung, 35f.

der Themenfindungssitzung über das Metagespräch bis zur letzten inhaltlichen Sitzung, dauerte fast 15 Stunden.

2. Die widersprüchlichen Handlungsanforderungen sind für den Moderator ebenfalls extrem („Halte Deine Meinung zurück!“ vs. „Verfolge den Roten Faden!“ und „Strebe ein Ergebnis an!“).
3. Der inhaltliche Ablauf des Gesprächs ist kaum planbar, der Einfluss darauf ebenfalls gering.
4. In einem Sokratischen Gespräch werden komplexe philosophische Themen besprochen. Die Schwierigkeiten liegen dabei vor allem in der Eingrenzung des zu besprechenden Themas.
5. Es gibt zwölf (!) gleichberechtigte Sprecher in diesem Gespräch, das ist eine deutlich höhere Zahl als in den meisten anderen Gesprächssituationen, in denen die Anwesenden gleichermaßen am Gespräch beteiligt sind.

Das bedeutet allerdings nicht nur, dass das Führen eines Sokratischen Gesprächs hohe Anforderungen an die Beteiligten stellt, sondern auch, dass die Auswertung so eines Gesprächs extrem schwierig ist. Vor allem die Länge des Gesprächs macht die Auswertung schwierig. Die verschiedenen Gesprächsphasen stellen unterschiedliche Gesprächssituationen dar, die aufeinander aufbauen. Letztlich sind alle Teilphasen des Gesprächs nur im Kontext des Gesamtgesprächs zu verstehen. Den Kontext des Gesamtgesprächs dazustellen ist aber auch sehr schwierig, weil man natürlich nicht alle wichtigen und interessanten Aspekte eines so langen Gesprächs einfangen kann.

Die folgende Auswertung ist vor dem Hintergrund dieser Schwierigkeiten zu lesen und kann daher nicht mehr sein als eine Vorarbeit, die weitere Untersuchungen zum Sokratischen Gespräch vorbereiten helfen kann.

Im ersten Teil dieses Kapitels **(6.1)** werde ich auf die in Kapitel 4 gestellten Forschungsfragen eingehen. Zunächst überprüfe ich die aufgestellten Hypothesen hinsichtlich des Förderpotentials des Sokratischen Gesprächs in Bezug auf die genannten vier Kompetenzbereiche. Es wird sich zeigen, dass die Äußerungstypen zwar auftauchen, aber dass das bloße Auftauchen noch kein Indiz für kompetenten Einsatz darstellt. Es wird sich zudem zeigen, dass die Aufteilung in die vier genannten Kompetenzbereiche problematisch ist. Die neu vorgeschlagene Unterscheidung differenziert dann zwischen Sachäußerungen und Metaäußerungen, die jeweils unterschiedliche Funktionen im Gespräch übernehmen. Zuletzt wird eine neue Kompetenz „entdeckt“, die in einer ersten Annäherung „Timing“ genannt werden wird und die das Vermögen bezeichnet, Äußerungen (Sach- und Metaäußerungen) situationsadäquat beizutragen.

Der zweite Teil (6.2) beginnt mit einer Zusammenfassung der bisherigen Überlegungen, die in einer neuen Hypothese zum Inhalt der Gesprächskompetenz in einem Sokratischen Gespräch münden:

Eine Person ist dann (im Sinne eines rationalen auf Verständigung ausgerichteten Diskurses) gesprächskompetent, wenn sie zu Folgendem in der Lage ist:

- a. Sachäußerungen beizutragen
- b. Metaäußerungen beizutragen
- c. Äußerungen (Sach- und Metaäußerungen) situationsadäquat beizutragen.

Dieser Abschnitt fragt danach, ob sich im Material Indizien dafür finden lassen, dass das Sokratische Gespräch diese neuen „Unterkompetenzen“ fördert.

Der dritte Teil (6.3) beschäftigt sich mit der Frage, ob es während dieses Gesprächs zu sichtbaren Veränderungen des Gesprächsverhaltens kam. Diese Frage wird durch den genauen Vergleich zweier Transkriptausschnitte beantwortet, in denen sich Indizien dafür finden lassen, dass sich die Beiträge der Teilnehmer verändern und zum Schluss viele (nicht mehr nur der Moderator) für die Strukturierung des Gesprächs sorgen. Zudem soll an einem Beispiel gezeigt werden, wie ein Sokratisches Gespräch das Gesprächsverhalten eines Einzelnen verändern kann.

Im vierten Teil (6.4) untersuche ich die Erfahrungsberichte und das Transkript der abschließenden Gruppendiskussion. Zunächst werde ich dabei auf die Möglichkeit einer Auswertung hinsichtlich der Nähe des Sokratischen Gesprächs zu den Theorien der Themenzentrierten Interaktion eingehen (6.4.1), ohne diese aber auszuformulieren. Daran anschließend folgt eine Auswertung hinsichtlich des eigentlichen Fokus, der Gesprächskompetenz (6.4.2). Dieser Abschnitt orientiert sich in seiner Struktur an den Überlegungen der beiden vorangegangenen Teile und trägt Stellen zusammen, in denen die Teilnehmer von Veränderungen ihres Gesprächsverhaltens berichten. Ich gehe zudem auf die Stellen ein, in denen die Teilnehmer von anderen Situationen berichten, in denen ihnen das, was sie während des Sokratischen Gesprächs gelernt haben, hilfreich und nützlich erschien.

Im abschließenden Teil (6.5) werde ich die Ergebnisse noch einmal zusammenfassen.

Alle Materialien, die zur folgenden Analyse herangezogen werden, befinden sich im beiliegenden **Materialband**. Vor allem die Teile 6.1, 6.2 und 6.3 werde ich unter Zuhilfenahme der Transkripte bearbeiten. In Teil 6.4 werde ich mich hauptsächlich auf die Erfahrungsberichte der Teilnehmer und das Transkript der Gruppendiskussion stützen. Die Herkunftsnachweise der benutzten Zitate werden in den Fußnoten geleistet. Die dabei verwendeten Siglen werden zu Beginn des Materialbands erläutert. Die nachgestellten Zahlen verweisen auf die Zeilen des verwendeten Materials.

6.1 ÄUßERUNGSTYPEN UND KATEGORIEN

Folgende Unterfragen wurden in Kapitel 4.1.2 gestellt:

- I. Kommen die unter 4.1.1 beschriebenen Äußerungstypen (Beispielgebung, Rückbezüge, Verfahrenshinweise ...) in einem konkreten Gespräch vor? Und sind sie auch als Indizien für die jeweilige Kompetenz zu werten?
- II. Ist das Zusammenfassen der Äußerungstypen in genau diese vier Kompetenzbereiche aussagekräftig und sinnvoll?
- III. Gibt es Äußerungen, die zu keinem der vorgeschlagenen Äußerungstypen passen und die so auf andere, noch nicht thematisierte Kompetenzen hinweisen?

In dieser Reihenfolge werde ich auch versuchen, die Fragen durch die Analyse des konkreten Materials zu beantworten.

I. Kommen die unter 4.1.1 beschriebenen Äußerungstypen (Beispielgebung, Rückbezüge, Verfahrenshinweise ...) in einem konkreten Gespräch vor? Und sind sie auch als Indizien für die jeweilige Kompetenz zu werten?

Während der genauen Durchsicht des Materials zeigte sich, dass die erste Frage zunächst sehr leicht zu beantworten ist: Äußerungen, die all diesen verschiedenen Typen zuzuordnen sind, kommen im gesamten Gespräch sehr oft vor. Die genaue Durchsicht hat aber gezeigt, dass dieses „Vorkommen“ allein noch keinen Hinweis auf die vermuteten Kompetenzen liefert. Die Ausgangsüberlegung, dass das Vorkommen bestimmter Äußerungstypen ein Indiz für das Vorhandensein einer Kompetenz darstellt, erweist sich so als falsch. Daher ist es auch nicht sinnvoll, das Gespräch nach diesen Äußerungstypen zu „durchsuchen“. Der folgende Abschnitt soll vielmehr am Material deutlich machen, dass es Äußerungen gibt, die z. B. als „argumentativ“ oder „beispielgebend“ eingeordnet werden können, aber trotzdem inadäquat sind und nicht als Indiz für das Vorkommen der Kompetenz zu interpretieren sind. Um diese Art von Äußerungen (im Folgenden A2-Äußerungen genannt) klar herauszuarbeiten, sollen sie zum einen mit Äußerungen verglichen werden, die „grundsätzlich“ inadäquat sind (A1-Äußerungen genannt) und zum anderen mit adäquaten Äußerungen (A3-Äußerungen), die sowohl z. B. argumentativ als auch adäquat sind.

A1-Äußerungen:

Es gibt Äußerungen, die offensichtlich inadäquat sind. In Gespräch 2 kommt es zu einem kurzen Aufflackern des im Bericht erwähnten Streits aus dem ersten Gespräch zwischen Sonja und Lars:

„**Paula:** Tendenziell wars mehr
Lars: Ja weitaus mehr
Sonja: Mehr Hornbrillenträger als
Lars: Jaaa“¹¹²

Die Bemerkung von Sonja hat offensichtlich keinerlei argumentativen Charakter und dient „nur“ dem Zweck eine „Spitze“ gegen Lars zu schicken: In der Erzählung von Lars war das Hornbrillentragen das „Zeichen“ für die typischen Vorurteile gegenüber Geisteswissenschaftlern. Diese Spitze kommt bei Lars auch an, wie sein genervtes „Jaaa“ zeigt. Die Äußerung von Sonja ist keinem der Äußerungstypen, die in 4.1.1 vorgeschlagen wurden, zuzuordnen. Sie ist, im Sinne der Frage nach Beiträgen zu einem rationalen Diskurs, inadäquat.

A2-Äußerungen

Es gibt allerdings Stellen, an denen die Einschätzung des Gesagten schwieriger, aber auch interessanter wird. Dies sind solche Stellen, an denen eine Äußerung durchaus argumentativen Charakter hat oder einen Verfahrenshinweis enthält, aber an der falschen Stelle eingesetzt wird. Norbert versucht in der folgenden Stelle einen neuen Punkt, der auf unserer bisherigen Liste fehlte, ins Gespräch einzubringen. Wir befinden uns in der Phase des Zusammenfassens der Eigenschaften¹¹³ und denken über die Kategorie „Ursprung“ nach, als Norbert sich zur Wort meldet:

„**Norbert:** Also ich hab jetzt versucht also wir müssen ja jetzt um den Ursprung festzumachen denk ich mal so weit zurück denken wie möglich also bis zum Anfang des Vorurteils gehen und deshalb habe ich überlegt dass die Entstehung eines Vorurteils vielleicht also ich denk ein Vorurteil entsteht immer dann wenn ein Mensch aus seinen also wie mans ganz genau griffig macht weiß ich noch nicht ganz genau weil so hab ichs mir jetzt gedacht wenn der Mensch aus seinen gewohnten Lebensbereich aus seiner ich würds jetzt als aus seiner inneren Welt wenn etwas aus ner äußeren Welt in seine innere Welt eindringt und er sich dazu positionieren muss“¹¹⁴

Die Äußerung an sich hat durchaus argumentativen Charakter. Trotzdem ist diese Äußerung nicht als Indiz für „Gemeinsames Denken“ zu werten (Pro- und Contra-Argumente), da die aktuelle Diskussion über den Zusammenhang der Punkte unserer Liste „Erfahrungen“ und „Unbewusst/Nicht besonders reflektiert“¹¹⁵ noch nicht abgeschlossen war. Dieser neue Punkt wurde daher vom Moderator, auch mit dem Hinweis auf die Abstraktheit des Gedankens, zurückgestellt. Er trug nämlich nicht zur Lösung des aktuellen Problems bei.

Etwas später setzt Norbert zum zweiten Mal an, um das, was er vorher gesagt hatte, an Lars Beispiel zurückzubinden:

¹¹² T2, 102-105.

¹¹³ Siehe im Bericht (Kapitel 5.2), Gespräch 2, Phase 4.

¹¹⁴ T2, 1-8.

¹¹⁵ Siehe TA 1.

„**Norbert:** Also ich wollte noch mal mir ist gerade eingefallen wie man das was ich eben gesagt habe auf Lars Beispiel beziehen kann“¹¹⁶

Er hatte die „Ermahnung“ des Moderators „im Konkreten Fuß zu fassen“¹¹⁷ aufgenommen und er will ein Beispiel geben. Die Bemerkung ist aber trotzdem problematisch, weil die Diskussion um „Erfahrungen/Eindrücke“ noch immer nicht abgeschlossen war. Aus diesem Grund wird sie vom Moderator wiederum zurückgestellt.

Ein weiterer ähnlicher Fall findet sich im selben Gesprächsausschnitt:

„**Moderator:** Reginas Vorschlag war einseitige verallgemeinerte Erfahrungen

Regina: Ne mein zweiter Vorschlag war einseitige deshalb verallgemeinerte Erfahrungen

Moderator: Oh ok

Regina: weil sie werden ja verallgemeinert weil sie offensichtlich zumindest eher einseitig sind

Anna: Ich find dass das Wesen ist

[4] [Gelächter, weil niemand wusste, was er auf den Einwand von Anna sagen sollte]

?: Danke

Paula: Ich finde dass die einseitigen Erfahrungen der Ursprung sind und dass sie dann gezwungenermaßen wenn man so will man muss verallgemeinert werden weil es eben einseitig ist das ist viel eher Wesen weil es ist ja nicht das Wesen des Vorurteils das es verallgemeinernd ist

[2]¹¹⁸

Diese Äußerung von Anna kann als Verfahrenshinweis verstanden werden. Sie schlägt vor, dass dieser Punkt nicht unter „Herkunft/Entstehung“ zu verbuchen ist, sondern unter „Wesen“. Das Problem an dieser Äußerung ist aber, dass sie an einer Stelle kommt, in der die konkrete Formulierung des Aspekts in Frage steht und nicht die Kategorie, in die er einzuordnen ist. Die Gruppe antwortet auf Annas Äußerung mit Schweigen, Gelächter und der Bemerkung „Danke“, weil die Äußerung Annas eben nicht zur Präzisierung der Formulierung beiträgt. Paula nimmt dann den Einwurf Annas auf und formuliert ein Contra-Argument gegen Annas Vorschlag der Einsortierung in „Wesen“, zudem macht sie den Vorschlag, „einseitig“ unter der Kategorie „Wesen“ zu verbuchen. Wiederum ist die Äußerung an sich nicht verkehrt (wenngleich sie auch in sich etwas undeutlich ist), aber sie trägt vor allem nicht zur Diskussion des Formulierungsvorschlags von Regina bei. Als im Anschluss an diese Stelle der oben schon erwähnte zweite Versuch von Norbert stattfindet, der vom Moderator wieder zurückgewiesen wird, ist der diskussionswürdige Vorschlag von Regina „vom Tisch“ und wird nicht mehr aufgegriffen (auch der Moderator versäumt es, diesen interessanten Formulierungsvorschlag wieder aufzugreifen).

¹¹⁶ T2, 123-124.

¹¹⁷ T2, 20-22.

¹¹⁸ T2, 109-121.

A3-Äußerungen

Es gibt aber auch Äußerungen, die sowohl einem bestimmten Äußerungstyp zuzuordnen sind, als auch an der richtigen Stelle. Ein Transkriptausschnitt aus Gespräch 5 veranschaulicht dies, da hier die Äußerungen an den richtigen Stellen fallen. Das Transkript stammt aus dem letzten Gespräch, wir befinden uns in Phase 6 und suchen die notwendigen Eigenschaften von Vorurteilen. Die Gruppe diskutiert den Punkt „Erleichterung/Emotion ist Folge der Erkenntnis“. Nach der Einigung „Erleichterung“ zu streichen, da „Emotion“ der passende Oberbegriff ist, folgt folgende Sequenz:

„**Moderator:** Also der Vorschlag wäre Emotion ist Folge der Erkenntnis und dann müssten wir jetzt die Frage beantworten gibt es Vorurteile oder Beispiele in denen wir Vorurteile erkennen und emotional nicht tangiert sind

Lena: Also was für eine Emotion hatte Regina (.) es hat sich in dem Sinn nichts verändert sie hatte weiterhin Angst auch wenn sie erkannt hat das ist ein Vorurteil das ist schon ne Emotion aber nicht anders als vorher

Regina: Ja gut aber vielleicht war die Emotion schon ein bisschen schlechtes Gewissen so nach dem Motto oh Mist ()¹¹⁹

Nach der Frage des Moderators, ob es Beispiele gibt, in denen wir Vorurteile erkennen und keine Emotionen haben, stellt Lena die Frage, wie es denn im Beispiel von Regina¹²⁰ gewesen sei, sie hatte doch vor der Erkenntnis des Vorurteils Angst und danach. Diese Äußerung Lenas ist jetzt nicht nur ein Beispielbezug, sondern sie trifft auch die Ausgangsfrage und steht insofern an der richtigen Stelle. Sie sucht nach einem Beispiel, in dem die Emotion nicht Folge der Erkenntnis war und fragt nach, ob es im Fall von Regina vielleicht so gewesen sei, dass die Emotion nicht Folge der Erkenntnis war. Regina versucht darauf eine Antwort zu geben, indem sie erklärt, dass sie aber schon ein schlechtes Gewissen gehabt hätte, als sie merkte, dass sie ein Vorurteil hatte. Auch diese Äußerung ist nicht nur ein Argument für die Berechtigung unserer Formulierung, sondern sie steht ebenfalls an der richtigen Stelle, da sie die Frage Lenas aufgreift und zu beantworten versucht. Den beiden Äußerungen von Lena und Regina können also nicht nur Äußerungstypen zugeordnet werden (Rückbezug, Nachfrage bzw. Contraargument), sondern sie stehen auch an Stellen, die zum produktiven Fortgang des Gesprächs beitragen. Sie sind A3-Äußerungen.

Folgende Bemerkung von Sonja ist ebenfalls interessant:

„**Sonja:** Ob das jetzt was ändert an der Angst da wären wir schon wieder bei Angst und Vorurteil [verweist auf den Eintrag in der Schatzkiste]¹²¹

¹¹⁹ T6, 22-29.

¹²⁰ Siehe im Bericht (Kapitel 5.2) das Beispiel 6 im ersten Gespräch.

¹²¹ T6, 34-36.

Sonja „beantwortet“ das inhaltliche Problem, warum die Erkenntnis von Regina ihre Angst nicht aufgelöst hat, durch den Verweis auf die Schatzkiste, in der wir dieses Problem als interessant, aber im Moment nicht zu diskutieren, aufgenommen hatten. Sonjas Bemerkung greift also nicht nur die Frage von Lena auf, sondern verweist auch darauf, dass wir dieses Problem schon als wichtig erkannt, aber in die Schatzkiste verschoben hatten. Dieser Verfahrenshinweis steht also auch an der richtigen Stelle, er macht noch einmal deutlich, dass die Frage nach dem Zusammenhang von Angst und Vorurteil gerade nicht zur Diskussion steht. Auch diese Äußerung ist eine A3-Äußerung.

Die hier vorgeschlagene Unterscheidung von A1-, A2- und A3-Äußerungen soll deutlich machen, dass das bloße Vorkommen bestimmter Äußerungstypen noch nicht ausreicht, um einen Beitrag als kompetent einschätzen zu können. Der Kontext entscheidet darüber, ob eine Äußerung kompetent ist oder nicht.

Wie oben schon erwähnt, verändert dieses Ergebnis die Überlegungen zur Sichtbarwerdung von Kompetenzen. Das bloße Vorkommen allein ist noch kein Indiz für die jeweilige Kompetenz, die Analyse muss vielmehr kleinteilig und im Kontext des Zusammenhangs vorgenommen werden. Aus diesen Überlegungen heraus lässt sich eine neue Hypothese entwickeln:

Eine Kompetenz liegt dann vor, wenn Äußerungen kontextadäquat beigetragen werden.

Mit dieser Hypothese könnte man nun das Gespräch nach kontextadäquaten Äußerungen durchforsten, die dann Indizien für die in 4.1.1 beschriebenen Kompetenzen sein könnten. Der folgende Abschnitt b. wird aber deutlich machen, dass auch dieses Vorgehen nicht sinnvoll ist, weil die Zuordnung der verschiedenen Äußerungstypen zu den vier Kompetenzbereichen problematisch ist. Die formulierte Hypothese wird aber bei Frage III in diesem Kapitel wieder aufgegriffen werden.

II. Ist das Zusammenfassen der Äußerungstypen in genau diese vier Kompetenzbereiche aussagekräftig und sinnvoll?

Die von STARY und GRONKE vorgeschlagene Unterteilung und der von mir vorgenommene Versuch diesen Bereichen verschiedene Äußerungstypen zuzuordnen, haben sich nicht bewährt. Es ist nicht gut möglich zwischen den Aussagen, die in 4.1.1 unter **Gemeinsam Denken** und denen die unter **Selbstvertrauen in die eigene Vernunft** aufgeführt werden, zu unterscheiden. Der schon erwähnte Versuch Lenas¹²² ein Argument gegen die Notwendigkeit des Punktes „E-

¹²² T6, 25-27.

„emotion ist Folge der Erkenntnis“ zu finden, ist sowohl ein „Contra-Argument“¹²³ als auch eine „Beispielgebung“¹²⁴ als auch ein „Rückbezug auf schon erwähnte Positionen“¹²⁵.

Die Äußerungstypen, die der Kompetenz **Die Sokratische Methode** und der von mir hinzugefügten **Metagesprächskompetenz** zugeordnet sind, sind im konkreten Material nicht von einander zu unterscheiden. An der folgenden Stelle weist Sonja Regina darauf hin, dass sie ein Argument, warum „Emotion ist Folge der Erkenntnis“ notwendig sein soll, nicht sagen darf, weil wir ein Contra-Argument suchen:

„**Sonja:** Das darfst Du [zu Regina] jetzt aber nicht erzählen“¹²⁶

Ist diese Aussage ein „Verfahrenshinweis“¹²⁷, der sich auf die Methode des Sokratischen Gesprächs bezieht oder ein „grundsätzlicher Verfahrenshinweis“¹²⁸, der sich auf die besagte Metagesprächskompetenz bezieht?

Die unter 4.1.1 vorgeschlagenen Trennungen erweisen sich so als wenig hilfreich, da die einzelnen Äußerungen unterschiedlichen Kompetenzbereichen zuzuordnen sind.

Nachdem sich in Abschnitt a. gezeigt hat, dass das bloße Auftreten bestimmter Äußerungen kein Indiz für kompetenten Einsatz darstellt und sich hier nun zeigt, dass auch die Zuordnung der Äußerungstypen schwierig ist, stellt sich die Frage, ob es ein sinnvolles Vorgehen ist, die von GRONKE und STARY beschriebenen Kompetenzen im Gespräch sichtbar machen zu wollen. Wird man dem Material gerecht, wenn man von vornherein mit diesen abstrakten Kategorien an es herantritt? Gilt es nicht vielmehr zunächst zu verstehen, wie in einem Sokratischen Gespräch gesprochen wird und welche Äußerungen zu einem gelungenen Gesprächsverlauf beitragen und welche nicht? Genau diesen Weg will ich im Weiteren verfolgen und versuchen eine Einteilung in Äußerungstypen vorzunehmen, die vielleicht dabei hilft, den Ablauf eines Sokratischen Gesprächs zu verstehen.

Folgende neue „Clusterung“ von Äußerungen legt das Material nahe:

Auf der einen Seite gibt es die Äußerungstypen, die unter „Gemeinsam Denken“ und „Selbstvertrauen in die eigene Vernunft“ auftauchen. Diese Äußerungstypen haben einen inhaltlichen Sachbezug und könnten als **Sachäußerungen** bezeichnet werden. Die Äußerungstypen unter „Die Sokratische Methode“ und „Metagesprächskompetenz“ beziehen sich auf die Sachebene und thematisieren das Vorgehen, aus diesem Grund könnten sie **Metaäußerungen** genannt werden.

¹²³ Siehe Kapitel 4.1.1, Punkt 4 unter „Gemeinsam Denken“.

¹²⁴ Siehe Kapitel 4.1.1, Punkt 2 unter „Selbstvertrauen in die eigene Vernunft“.

¹²⁵ Siehe Kapitel 4.1.1, Punkt 3 unter „Gemeinsam Denken“).

¹²⁶ T6, 54.

¹²⁷ Siehe Kapitel 4.1.1, Punkt 2 unter „Die Sokratische Methode“.

¹²⁸ Siehe Kapitel 4.1.1, Punkt 1 unter „Metagesprächskompetenz“.

Diese Unterteilung soll zunächst wieder am Material plausibel gemacht werden:

„**Lena:** Also was für eine Emotion hatte Regina (.) es hat sich in dem Sinn nichts verändert sie hatte weiterhin Angst auch wenn sie erkannt hat das ist ein Vorurteil das ist schon ne Emotion aber nicht anders als vorher

Regina: Ja gut aber vielleicht war die Emotion schon ein bisschen schlechtes Gewissen so nach dem Motto oh Mist ()“¹²⁹

In diesem schon oben zitierten Ausschnitt lässt sich gut zeigen, was unter **Sachäußerungen** geführt werden soll: Lenas Frage und die Erwiderung Reginas sind eindeutig Sachäußerungen, sie beziehen sich nur auf die inhaltliche Diskussion, sie thematisieren nicht das Vorgehen im Gespräch.

Im selben Transkript findet sich auch die ebenfalls schon zitierte Stelle, die ein plastisches Beispiel für eine Metaäußerung ist:

„**Sonja:** Das darfst Du [zu Regina] jetzt aber nicht erzählen“¹³⁰

Der Einwand Sonjas bezieht sich nicht direkt auf den Inhalt der Diskussion, sondern auf die Form. Die Äußerung weist Regina darauf hin, dass sie kein Beispiel erzählen darf, das ein Pro-Argument für die Formulierung „Emotion ist Folge der Erkenntnis“ liefert, da die Gruppe nur nach Contra-Argumenten suchen muss. Diese Äußerung von Sonja ist daher als **Metaäußerung** interpretierbar.

Interessant wird es nun aber, wenn man sich die schon erwähnte Äußerung genauer anschaut:

„**Sonja:** Ob das jetzt was ändert an der Angst da wären wir schon wieder bei Angst und Vorurteil [verweist auf den Eintrag in die Schatzkiste]“¹³¹

In solchen Fällen ist es nicht mehr so einfach zu entscheiden, ob das eine Sach- oder eine Metaäußerung darstellt. Auf der einen Seite hat die Äußerung eine inhaltliche Komponente: Sie greift den Einwand Lenas inhaltlich auf und macht klar, dass der Zusammenhang von Angst und Vorurteil noch nicht geklärt ist. Gleichzeitig aber hat die Äußerung auch einen metasprachlichen Anteil, sie verweist darauf, dass wir die Frage nach dem Zusammenhang von Angst und Vorurteil schon als wichtig, aber im Moment nicht diskutierbar, erkannt hätten und wir diese Frage auch jetzt nicht behandeln sollten. Die direkt im Anschluss folgende Äußerung von Regina ist ebenfalls schwer einzuordnen:

„**Regina:** ...mir fällt jetzt leider auch kein Beispiel dagegen ein aber ich bin halt auch nicht sicher ob es da nicht noch irgendein Beispiel gibt also mit fällt halt kein nicht konstruiertes ein.“¹³²

¹²⁹ T6, 25-29.

¹³⁰ T6, 54.

¹³¹ T6, 34-36.

¹³² T6, 37-39.

Auf der einen Seite hat diese Äußerung einen inhaltlichen Bezug: Regina hat das Gefühl, dass es Beispiele geben könnte, in denen Emotionen keine Folge der Erkenntnis sind. Der zweite Teil aber hat einen starken metasprachlichen Anteil, da sie das Problem formuliert, dass ihr keine nicht konstruierten Beispiele einfallen, die ja nach den Regeln des Sokratischen Gesprächs verboten sind.

Diese „Mischformen“ sind vielleicht eine dritte mögliche Kategorie. Sie scheinen eine besondere Bedeutung zu haben, da sie die inhaltliche Ebene mit der „Metaebene“ in Verbindung setzen.

Diese „Mischformen“ könnten aber auch als besondere Form von Metaäußerungen verstanden werden. Folgende Einteilung scheint dann möglich: Neben den Sachäußerungen, gibt es zwei verschiedene Typen von Metaäußerungen. Die oben „Mischformen“ genannten Fälle, sind die Fälle von Metaäußerungen, die direkten Sachbezug haben. Sie haben einen direkten inhaltlichen Bezug und thematisieren den Umgang mit dem sachlich Gesagten (also z. B. „Ich finde, das ist Wesen“ oder „Gehört das nicht in die Schatzkiste?“). Sie sind die eine Form von Metaäußerungen (**M1**). Darüber hinaus gibt es Metaäußerungen, die formales Vorgehen thematisieren, ohne einen direkten inhaltlichen Bezug zu haben (**M2**). Gute Beispiele für diesen Typ finden sich in Transkript 4, in dem von Sonja die Frage aufgeworfen wird, wie die Gruppe die Redereihenfolge festlegen will.¹³³ Diese Diskussion, beziehungsweise die einzelnen Beiträge, beziehen sich auf das formale Vorgehen der Gruppe und haben keinen Inhaltsbezug.

Folgende Unterteilung wird im Weiteren angewandt:

1. Sachäußerungen
2. Metaäußerungen des Typ 1 (M1)
3. Metaäußerungen des Typ 2(M2)

Diese Unterscheidung könnte sich deshalb als interessant und sinnvoll erweisen, da die drei Äußerungstypen unterschiedliche Funktionen für das Entwickeln der „Timing“-Kompetenz besitzen (dazu mehr in Abschnitt III.). Diese Einteilung soll aber ebenfalls als provisorische, noch sehr grobe Unterteilung angesehen werden, die sich in weiteren Untersuchungen bewähren muss.

III. Gibt es andere Kompetenzen, die noch nicht erwähnt wurden?

In Abschnitt I. wurde folgende Arbeitshypothese formuliert:

Eine Kompetenz liegt dann vor, wenn Äußerungen kontextadäquat beigetragen werden.

Wie die Unterscheidung von A1-, A2- und A3-Äußerungen gezeigt hat, können Äußerungen, die an sich „gut“ sind, an falschen Stellen beigetragen werden, an denen sie nicht zu einem gelingen-

¹³³ T4, 3ff.

den Gesprächsverlauf beitragen. Für den gelingenden Verlauf eines Sokratischen Gesprächs scheint es wichtig zu sein, dass die Teilnehmer immer häufiger überlegen, wann sie etwas sagen. Dieses Vermögen, sich zu überlegen, ob das, was ich sagen will, nicht nur inhaltlich interessant und berechtigt ist, sondern auch, wann es nötig und wichtig ist, es zu sagen, scheint eine Kompetenz zu sein, die in Kapitel 4.1.1 noch keine Erwähnung fand. Diese Kompetenz soll im Weiteren, und in Ermangelung eines treffenderen Wortes, als „**Timing**“ bezeichnet werden. Interessant ist es, dass dieses Timing nicht nur für die Adäquatheit von Sachäußerungen wichtig ist, sondern auch für die Adäquatheit von Metaäußerungen die entscheidende Rolle spielt. In Transkript 6 findet sich ein schönes Beispiel, das die Bedeutung des Timings auch für Metaäußerungen (und die Reflexion der Teilnehmerin darüber) deutlich macht:

„**Sonja:** Das finde ich übrigens ein sehr (.) nein das ist Metagespräch

Moderator: Jetzt sagst

Sonja: Das finde ich einen sehr klugen Schritt dass es mal festgestellt wurde dass wir einfach keine Dafürargumente brauchen“¹³⁴

Sonja beginnt einen Satz („Das finde ich...“), in dem sie die Feststellung machen will, dass sie das clever findet, dass wir uns klar gemacht haben, dass wir keine Pro-Argumente brauchen. Während sie spricht, wird ihr aber bewusst, dass dies eine Äußerung ist, die zu unserem eigentlichen Thema nichts beiträgt, sondern dass diese Bemerkung vielmehr ins Metagespräch gehört. Sie bricht daher ihren Satz ab und verweist darauf, dass ihre Äußerung ins Metagespräch gehört und sie sie deshalb nicht sagen sollte. Der Moderator, neugierig geworden, was Sonja sagen wollte, hakt nach und „zwingt“ Sonja zu sagen, was sie sagen wollte. Ihre Antwort ist eben besagte Feststellung darüber, dass unser Vorgehen im Moment sinnvoll und zielgerichtet ist. Diese Äußerung ist eine Metaäußerung, die aber in der momentanen Sachdiskussion nicht „gefragt“ ist. Diesen Umstand hatte Sonja sich klargemacht („...nein, das ist Metagespräch“) und war deshalb bereit auf diese Äußerung zu verzichten.

Die Kompetenz des „Timings“ erlaubt es den Teilnehmern also, sich Gedanken zu machen, ob eine Aussage gerade „passt“. Dies bedeutet aber natürlich, dass diese Kompetenz oft nur schwer oder gar nicht zu beobachten ist, nämlich dann, wenn das, was Sonja formuliert hat, nur in Gedanken passiert. Sonja hätte dann ihren ersten Satz gar nicht gesagt und niemand hätte mitbekommen, dass sie gerade „timed“.¹³⁵

¹³⁴ T6, 58-61.

¹³⁵ In der Auswertung der Erfahrungsberichte in Kapitel 6.4.2 zeigt sich tatsächlich, dass dieses „Timen“ oft nur gedanklich passiert.

6.2 GIBT ES INDIZIEN DAFÜR, DASS DAS SOKRATISCHE GESPRÄCH DIE BESCHRIEBENEN KOMPETENZEN (UND/ODER ANDERE) FÖRDERT?

Im vorangegangenen Abschnitt hat sich gezeigt, dass es sehr schwierig ist, die von GRONKE und STARY erwähnten Kompetenzbereiche im Material sichtbar zu machen. Es hat sich gezeigt, dass das bloße Auftreten bestimmter Äußerungstypen noch nicht ausreicht, um auf kompetentes Handeln zu schließen. Es bedarf des richtigen „Timings“. Zudem ist die Zuordnung einzelner Äußerungen zu den vorgeschlagenen Äußerungstypen (wie Beispielgebung, Rückfragen ...) nicht eindeutig. Ein neuer Unterteilungsvorschlag differenziert „nur“ noch in Sachäußerungen und in Metaäußerungen (M1 und M2). Die Kompetenzbereiche von GRONKE und STARY werden daher zunächst zurückgestellt und die allgemeinere Frage aufgeworfen, was „Gesprächskompetenz“ im Zusammenhang eines Sokratischen Gesprächs bedeuten könnte.

Aus den vorangegangenen Erkenntnissen lässt sich die folgende Hypothese ableiten:

Eine Person ist dann (im Sinne eines rationalen auf Verständigung ausgerichteten Diskurses) gesprächskompetent, wenn sie zu folgendem in der Lage ist:

- a. Sachäußerungen beizutragen
- b. Metaäußerungen des Typs M1 und M2 beizutragen
- c. Äußerungen (Sach- und Metaäußerungen) situationsadäquat beizutragen.

Wie in 6.1 gezeigt wurde, ist c. (das „Timing“), entscheidend für die Adäquatheit einer Äußerung. a. scheint die Basis zu bilden, ohne sinnvolle Sachäußerungen kann es kein gelungenes Gespräch geben. b. wiederum gewinnt seine Bedeutung daraus, dass die Gruppe sich mit Metaäußerungen über das „Timing“ verständigt. In inhaltlich komplexen, auf Erkenntnisgewinn orientierten Gesprächen ist die sinnvolle Abfolge der Gesprächsbeiträge nicht von vornherein festgelegt. Mit Äußerungen des Typs M1 wird immer wieder eine neue inhaltliche Struktur geschaffen und die bestehende thematisiert. Äußerungen des Typs M2 thematisieren die grundsätzlichen expliziten und impliziten Regeln, die die Gruppe praktiziert (z. B. Form und Zeitpunkt für M1-Äußerungen).

Die oben genannten Unterkompetenzen (a., b., c.) „funktionieren“ aber nicht für sich, erst ihr Zusammenspiel ermöglicht „gelungene“ Gespräche. Auf die interessante Frage, ob für diese gelungenen Gespräche alle Teilnehmer über alle Fähigkeiten verfügen müssen, oder ob es nicht darum geht, dass die Gruppe (d. h. alle Teilnehmer und der Moderator zusammen) in der Lage ist, alle Äußerungstypen beizutragen, werde ich unter 6.3 eingehen.

Die Frage, die ich im Folgenden behandeln möchte, ist die, ob es Indizien dafür gibt, dass das Sokratische Gespräch die beschriebenen drei „Unterkompetenzen“ fördert. Die folgenden Überlegungen sind deshalb auch genau so strukturiert:

- a. Gibt es Indizien dafür, dass das Sokratische Gespräch die Kompetenz, Sachäußerungen beizutragen, fördert?
- b. Gibt es Indizien dafür, dass das Sokratische Gespräch die Kompetenz, Metaäußerungen bei den Typs beizutragen, fördert?
- c. Gibt es Indizien dafür, dass das Sokratische Gespräch die Kompetenz des „Timings“ fördert?
- d. Zusammenfassung

a. Gibt es Indizien dafür, dass das Sokratische Gespräch die Kompetenz, Sachäußerungen beizutragen, fördert?

Diese Klasse von Äußerungen kommt im ganzen Gespräch sehr oft vor. Das Material gibt wenig Hinweise darauf, ob die Kompetenz, Sachäußerungen beizutragen, gefördert wird. Vielleicht ist das aber auch etwas, was die Teilnehmer dieses konkreten Sokratischen Gesprächs grundsätzlich schon konnten. Im ersten Gespräch erzählen die Teilnehmer in etwa 30 Minuten sechs verschiedene Beispiele, die alle gelungene Sachäußerungen darstellen.¹³⁶ Sie greifen die Ausgangsfrage nach Beispielen, in denen Vorurteile vorkommen, auf und schildern knapp und präzise ihr jeweiliges Beispiel. Die Teilnehmer sind von Anfang an in der Lage, „gute“ Beispiele beizutragen. Auch die anderen Äußerungen, die unter Sachäußerungen zusammengefasst sind, kommen von Anfang an im Gespräch vor. Es wird versucht, auf das eben Gesagte einzugehen¹³⁷, es gibt Rückfragen, die gewährleisten sollen, dass das Gesagte richtig verstanden wurde¹³⁸ und es gibt Pro- und Contra-Argumente.¹³⁹

Es sind aber natürlich Gruppen vorstellbar, in denen die Teilnehmer nicht von vornherein über diese Kompetenz verfügen. In solchen Fällen wäre es vielleicht eher möglich, eine Antwort aus dem Material zu ziehen, ob das Sokratische Gespräch auch hier Förderpotential besitzt. Die Vermutung liegt nahe, aber am Material dieses Sokratischen Gesprächs lässt es sich nicht zeigen.

¹³⁶ Siehe im Bericht (Kapitel 5.2) das erste Gespräch.

¹³⁷ z. B. T2, 13 und T2, 16-18.

¹³⁸ z. B. T2, 66-67.

¹³⁹ z. B. T2, 69-73.

b. Gibt es Indizien dafür, dass das Sokratische Gespräch die Kompetenz, Metaäußerungen beiden Typs beizutragen, fördert?

Die folgenden Überlegungen werden sich zunächst mit Äußerungen des Typs M1 beschäftigen und dann mit Äußerungen des Typs M2. An dieser Stelle soll noch einmal darauf hingewiesen werden, dass diese Unterscheidung ein Versuch ist, eine Differenzierung in diese große Klasse der Metaäußerungen einzubauen. Es bedürfte allerdings genauerer Materialstudien, um der Frage nachzugehen, ob genau diese Unterscheidung in „inhaltlich orientierte“ Metaäußerungen und „rein formale“ Metaäußerungen sinnvoll ist, oder ob es nicht noch andere aufschlussreichere Differenzierungen geben könnte. Dies kann im Rahmen dieser Arbeit aber nicht geleistet werden.

M1- Äußerungen werden während des Gesprächs vor allem dadurch gefördert, dass die Phasen¹⁴⁰ und Regeln¹⁴¹ des Sokratischen Gesprächs Vorgaben machen, wann welche Sachäußerungen zugelassen sind. Der Moderator hat nun, vor allem am Anfang, wenn die Teilnehmer noch keine Erfahrung mit Sokratischen Gesprächen hatten, die Aufgabe, immer deutlich zu machen, welche Arten von Sachäußerungen gerade zulässig sind und welche nicht. Die Aufgabe des Moderators (dem das Gebot der inhaltlichen Zurückhaltung auferlegt ist) besteht fast „nur“ daraus, sachliche Äußerungen zu sortieren oder die Frage nach der „Einsortierung“ des Gesagten zu stellen.

In Transkript 3 wird deutlich, wie das vor sich geht:

Nachdem Norbert „endlich“ seinen Punkt anbringen darf¹⁴², fordert der Moderator die Gruppe auf, den neuen Punkt, den Norbert gemacht hat, zu formulieren.¹⁴³ Der Moderator sah den neuen Punkt in der Aussage, dass es eine Art Auslöser gibt, der die betreffende Person zu einer Positionierung zwingt. Die Aufforderung des Moderators, diesen Aspekt so zu formulieren, dass man ihn aufschreiben kann, war eine Äußerung des Typ M1. Sie bezog sich auf den Inhalt des von Norbert gesagten und hatte zum Ziel, der Gruppe klar zu machen, dass hier ein neuer Punkt „drinsteckt“, den wir „heben“ sollten. Im Verlauf der nächsten fünf Minuten verweist der Mode-

¹⁴⁰ Für die Phasen gilt: In Phase 1 sollen nur Beispiele erzählt werden. In Phase 2, nach der Auswahl eines Beispiels, gibt es „nur“ Verständnisrückfragen und weitere Erläuterungen zum Beispiel. In Phase 3 wird eine erste Sammlung der Kriterien vorgenommen, ohne dass sie diskutiert werden dürfen. In Phase 4 wird das „Eindampfen“ vorgenommen. Hier darf und soll diskutiert werden. In Phase 5 werden weitere Beispiele auf ihr mögliches Ergänzungspotential befragt. In Phase 6 versucht man nur die notwendigen Kriterien zu übernehmen. Man stellt also die sehr präzise Frage, ob es Beispiele gibt, in denen das Kriterium keine Rolle spielt. In Phase 7 fragt man nach den Unterscheidungskriterien.

¹⁴¹ Aber auch die Regeln strukturieren die Zulässigkeit von Beiträgen: Zu nennen sind vor allen die Aufforderung, keine konstruierten Beispiele zu erzählen, seine eigene Meinung zu sagen und seinen Zweifel zu äußern.

¹⁴² T3, 2-8.

¹⁴³ T3, 9-11.

rator an vier Stellen auf diese Aufgabe der Neuformulierung¹⁴⁴, all diese Verweise sind M1- Äußerungen. Letztendlich unterbreitet der Moderator dann schließlich einen eigenen Formulierungsvorschlag.¹⁴⁵

Das angeführte Beispiel aus Transkript 3 ist auch gerade deshalb spannend, weil es dem Moderator nicht gelingt, die Teilnehmer zu einem Formulierungsvorschlag zu bewegen. Die Teilnehmer diskutieren die Frage, ob das Vorurteil durch diese abverlangte Positionierung „entsteht“ oder „bewusst“ wird. Der Versuch des Moderators ist es, erst mal den neuen Punkt der „abverlangten Positionierung“ aufzuschreiben und dann weiter zu diskutieren. Selbst nach dem vom Moderator eingebrachten Vorschlag geht die Diskussion über die offene Frage, ob es „entsteht“ oder „bewusst“ wird, weiter.¹⁴⁶ Die M1-Äußerungen des Moderators waren der Versuch, das Gespräch auf eine bestimmte Art und Weise zu strukturieren (zuerst Formulieren, dann Weiterdiskutieren). Die Gruppe nahm diesen „Vorschlag“ aber nicht auf, sondern diskutierte eine andere Frage weiter. Im Kontext des unter Punkt c. zu verhandelnden „Timings“ kann man hier die interessante Frage stellen, wer hier falsches „Timing“ hat. Ist es die Gruppe, die die Strukturierungsvorschläge des Moderators nicht aufgreift, oder ist es der Moderator, der das Sachinteresse der Gruppe nicht aufgreift?

Die Frage, der im Moment aber nachgegangen wird, ist die Frage nach den Indizien für eine Förderung der Fähigkeit, M1-Äußerungen zu machen. Die Hypothese, die sich aus dem Material formulieren lässt, ist folgende:

Die Förderung könnte auf zwei Weisen geschehen:

1. **Durch Mimesis**¹⁴⁷: Durch die ständigen M1-Äußerungen (die ja oft auch die Form von Fragen haben: „Wo gehört das jetzt hin? Müssen wir jetzt nicht versuchen den und den Punkt zu formulieren?“) des Moderators etabliert sich ein gewisser Sprachstil, den die Teilnehmer in einem mimetischen Prozess übernehmen. Mit mimetischem Prozess soll ausgedrückt werden, dass die Teilnehmer nicht einfach nur „nachplappern“, sondern mit der Übernahme des Sprachstils auch selbst beginnen, M1-Äußerungen zur Strukturierung einzusetzen. Dieser Prozess beginnt

¹⁴⁴ T3, 50-51, 80-82, 98-99, 129-130.

¹⁴⁵ T3, 143-148.

¹⁴⁶ T3, 149ff.

¹⁴⁷ Der Begriff der „Mimesis“ wurde von CHRISTOPH WULF übernommen. Im Kontext der von ihm mitbegründeten *historisch-pädagogischen Anthropologie* nimmt die Mimesis eine wichtige Rolle zur Erklärung von Bildungsprozessen ein. WULF schreibt über die Mimesis: „Mimesis bedeutet nicht die lediglich kopierende Imitation eines Vorbildes. Mimesis bedeutet etwas *zur Darstellung bringen*, etwas *ausdrücken*, sich einer Sache oder einem Menschen *ähnlich machen*, ihr oder ihm *nacheifern*. Mimesis bezeichnet die Bezugnahme auf einen anderen Menschen oder auf eine andere »Welt«, in der Absicht, ihm oder ihr ähnlich zu werden.“ Zitat aus: WULF, CHRISTOPH (1999): "Mimesis in Gesten und Ritualen" in: ALFRED SCHÄFER und MICHAEL WIMMER: *Identifikation und Repräsentation*. Opladen: Leske & Budrich, 256.

wahrscheinlich aber nur, wenn die Teilnehmer das Vorgehen als erfolgreich erleben, d. h. wenn sie das Gefühl haben, dass die M1-Äußerungen das Gespräch „weiterbringen“.

In Transkript 3 findet sich ein Beispiel, das auf mimetische Prozesse hindeutet:

Nach den vier vergeblichen Nachfragen des Moderators¹⁴⁸ ist es Peter, der sagt:

„**Peter:** Wollen wir das jetzt mal aufschreiben“¹⁴⁹

Ihm scheint dabei nicht klar zu sein, dass es noch keine Formulierung gibt, die wir aufschreiben könnten, aber er greift die Praxis des Moderators auf und fragt nach, was denn jetzt mit dieser Formulierung sei.

Ein anderes Beispiel findet sich etwas früher im selben Gespräch:

„**Anna:** Können wir das noch mal zurückbinden ans Beispiel“¹⁵⁰

Diese Äußerung fällt, nachdem Norbert vom Moderator die „Erlaubnis“ bekommen hat, das was er sagen will, zunächst abstrakt zu sagen und es dann aufs Beispiel zu beziehen.¹⁵¹ Anna ist es dann, die diese Rückbindung noch einmal einfordert.

In Abschnitt 6.4 werde ich auf diese mimetischen Prozesse noch einmal eingehen.

2. Durch Reflexion über das eigene Vorgehen: Durch die Institution des Metagesprächs verständigt sich die Gruppe immer wieder über das eigene Vorgehen und die Besonderheiten des Sokratischen Gesprächs. In diesen Reflexionen werden die Strukturierungsleistungen der M1-Äußerungen (auch wenn sie da nicht so genannt werden) thematisiert und bewusst gemacht. Dies fördert den bewussten Einsatz von M1-Äußerungen durch die Teilnehmer. In den Erfahrungsberichten, auf die ich unter 6.4 genauer eingehen werde, finden sich einige Stellen, die darauf hinweisen, dass die Teilnehmer die strukturierende Wirkung von M1-Äußerungen wahrnehmen und versuchen, sie selbst einzusetzen.

Interessant ist in diesem Zusammenhang auch die Diskussion, die während des Metagesprächs geführt wurde.¹⁵² Das Problem, das der Moderator dort schildert, ist das, dass es für ihn schwierig wird, wenn er sich auf der Ebene der Sachäußerungen „einmischt“, weil er dann den Überblick über das Gespräch verliert (er keine guten, strukturierenden M1-Äußerungen mehr machen kann). Die Gruppe diskutiert daraufhin verschiedene Lösungen, die aber immer in die Richtung gehen, dass diese Aufgabe auch von den Teilnehmern mit übernommen wird.¹⁵³

¹⁴⁸ T3, 50-130.

¹⁴⁹ T3, 133.

¹⁵⁰ T3, 115.

¹⁵¹ T3, 101-104.

¹⁵² Siehe im Bericht (Kapitel 5.2) Metagespräch.

¹⁵³ HECKMANN (1981), 71: Hier berichtet Heckmann über ein Gespräch, in dem die Teilnehmer so viel Erfahrung mit Sokratischen Gesprächen hatten, dass er selbst teilnehmen konnte.

M2-Äußerungen werden vor allem durch die Institution des Metagesprächs gefördert. Das Sokratische Gespräch hat „Extrazeiten“ reserviert, um sich über den Fortgang des Gesprächs zu verständigen. Dies kann, muss aber nicht in dem dafür reservierten Teil passieren. Diese „Reflexionsphasen“ könnten eine wichtige Rolle spielen, um sich über das eigene Handeln zu verständigen.

Wie das Transkript 4 zeigt, fanden in diesem Gespräch tatsächlich Diskussionen über den konkreten Gesprächsverlauf und das weitere Umgehen miteinander statt. Sonja thematisiert ihre Unzufriedenheit mit der Praxis, dass sich einige Leute melden und andere einfach „losreden“.¹⁵⁴ In den folgenden Minuten verständigt sich die Gruppe, wie sie das Problem lösen will. Auch wenn so ein Metagespräch während des Sachgesprächs stattfindet, wie in Transkript 4, ist den Teilnehmern klar, dass sie sich gerade in einem Metagespräch befinden.¹⁵⁵ Die gefundene Lösung der Gruppe zeigt ein hohes Maß an Eigenverantwortung. Die Gruppe beschließt, nicht dem Moderator diese Aufgabe allein zu übertragen oder sie ganz dem Zufall zu überlassen¹⁵⁶, sondern sie wählt eine Lösung, die es erforderlich macht, dass die Teilnehmer dem Gesprächsverlauf folgen und sich überlegen, zu was sie etwas sagen wollen und diesen Wunsch dann „anzumelden“, falls sich auch andere Teilnehmer äußern wollen. Interessanterweise war das behandelte Problem nach diesem kurzen Metagespräch von sechs Minuten gelöst. Während des weiteren Gesprächs kam es zu keinen Verstimmungen mehr hinsichtlich der Rederegelung.

Die Regelung, die die Gruppe dieses Gesprächs getroffen hat, erfordert ein hohes Maß der Kompetenz, seine Äußerungen zu „timen“.

c. Gibt es Indizien dafür, dass das Sokratische Gespräch die Kompetenz des „Timing“ fördert?

Wie in den vorangegangenen Teilen dieser Auswertung schon vorgestellt, scheint dem „Timing“ der Äußerungen eine große Bedeutung zuzukommen. Das „Timing“ entscheidet, wie in Abschnitt 6.1 am Material gezeigt wurde, über den Beitrag, den eine Äußerung zur Erreichung des Gesprächsziels leistet. Wie dort schon angedeutet, ist diese Erkenntnis und auch der vorläufige Name des „Timing“ eine erste Annäherung an diese Phänomene. Es bedarf sicherlich genauerer Analysen darüber, was unter diesem „Timing“ zu verstehen ist und wie sich inhaltlich komplexe Gespräche strukturieren. Es gibt nämlich auch Äußerungen, die später wieder aufgegriffen werden und dann ihre Wirkung entfalten, auch wenn sie zunächst, da nicht ganz richtig platziert, scheinbar nicht aufgegriffen werden.

¹⁵⁴ T4, 3-11.

¹⁵⁵ T4, 50-53.

¹⁵⁶ T4, 86ff.

Zudem soll der Begriff des „Timing“ nicht in der Hinsicht missverstanden werden, dass es von einem objektiven Standpunkt aus immer möglich sein sollte, über die Adäquatheit einer bestimmten Äußerung zu entscheiden. In unterschiedlichen Gesprächssituationen gibt es unterschiedlich viele Regeln (implizite und/oder explizite), die den Gesprächsverlauf vorstrukturieren. Die angewandte Diskursforschung hat herausgearbeitet, dass es wichtig ist, unterschiedliche kommunikative Situationen auch in der theoretischen Auseinandersetzung mit ihnen voneinander zu unterscheiden, genau wie wir es im Alltag praktizieren.¹⁵⁷ Der Einkauf beim Bäcker ist eine andere Gesprächssituation als das Gespräch über ein komplexes philosophisches Problem. Und die Schwierigkeiten mit dem „Timing“ sind in diesen Fällen sehr unterschiedlich. Die Situation beim Brötcheneinkauf ist stark vorstrukturiert, es ist klar, wer wann was zu sagen hat. Anders dagegen in einem Gespräch über ein philosophisches Problem, das mindestens inhaltlich, meist aber auch formal, wenig vorstrukturiert ist. Um dieser Erkenntnis Rechnung zu tragen, scheint es sinnvoll, die folgenden Überlegungen zum „Timing“ und dem möglichen Förderpotential des Sokratischen Gesprächs in den Kontext von Gesprächen zu stellen, in denen inhaltlich komplexe Fragen besprochen werden.

Gespräche in denen inhaltlich komplexe Fragen besprochen werden (zum Beispiel Universitätsseminare) leiden häufig daran, dass die einzelnen Beiträge wenig aufeinander aufbauen. Es fehlt ein „Roter Faden“. Die Erfahrungen der Teilnehmer dieses Sokratischen Gesprächs in „normalen“ Hochschulseminaren decken sich mit den Beschreibungen, die STARY und GRONKE gegeben haben.¹⁵⁸ Gespräche, die inhaltlich komplexe Fragen behandeln, sind in ihrer inhaltlichen Struktur schwer planbar (genau darin liegt ihre Komplexität – man weiß noch nicht genau, wie das zu behandelnde Problem „anzufassen“ ist). Viele Aspekte können eine Rolle spielen und die „Lösung“ ist davor noch nicht bekannt, vielleicht gibt es sogar keine Lösung, sondern am Schluss „nur“ neue Fragen.

Wie begegnet nun ein Sokratisches Gespräch diesen Herausforderungen?

- 1. Es gibt klare Regeln und Phasen, die den Gesprächsverlauf formal (nicht inhaltlich) strukturieren sollen.**
- 2. Es gibt aber zudem die Möglichkeit der Reflexion über das eigene Handeln und die Sinnhaftigkeit der Regeln und Phasen.**

¹⁵⁷ Vgl. z. B. HARTUNG, MARTIN (2004): "Wie lässt sich Gesprächskompetenz wirksam und nachhaltig vermitteln?" in: MICHAEL BECKER-MROTZEK und GISELA BRÜNNER: *Analyse und Vermittlung von Gesprächskompetenz*. Radolfzell: Verlag für Gesprächsforschung und DEPPERMANN (2004).

¹⁵⁸ Siehe Kapitel 3.1 und GD, 193-213 und 638-659.

Gerade hier liegt das große Potential Sokratischer Gespräche, dass die Regeln nicht einfach nur apodiktisch angewendet werden, sondern immer wieder thematisiert und der jeweiligen Gesprächssituation angepasst werden können. Das Sokratische Gespräch findet immer zugleich auf zwei Ebenen statt. Auf der „Metaebene“ hat man Vorgaben, die die Phasen und Regeln betreffen und so einen fokussierten Start ermöglichen. Auf der Sachebene beginnt man ein inhaltliches Gespräch, dessen Richtung nicht vorgegeben ist. Als die Teilnehmer in der zweiten Vorbereitungssitzung diskutierten, welches Thema sie bearbeiten wollen, war das Gespräch völlig „offen“. Allerdings gibt es auch hier schon einen ersten „Wegweiser“ der Metaebene: Sie müssen ein Thema finden, das in einem Sokratischen Gespräch bearbeitbar ist.¹⁵⁹ Kommt das Sachgespräch in Gang, dienen die Regeln und Phasen der Metaebene zwar als Wegweiser, können aber „missachtet“ werden, wenn der Gesprächsverlauf es sinnvoll erscheinen lässt. Diese grundsätzliche Offenheit, Regeln und Phasen auch zu „ignorieren“, erhält das Gespräch lebendig. Diese „Missachtung“ der Regeln geschieht oft implizit, wodurch es zu einem Problem werden kann. An manchen Stellen hingegen kann es sinnvoll sein, explizit von den Regeln abzuweichen. In Transkript 6 gibt der Moderator Regina die Erlaubnis ein konstruiertes Beispiel zu erzählen¹⁶⁰, da der Gruppe so vielleicht ein selbsterlebter ähnlicher Fall einfällt.

Gleichzeitig schaffen die Regeln und Phasen aber auch eine Orientierung, wo man im Sachgespräch steht und wie es weitergehen könnte. Die Metagesprächsanteile erlauben es, die beiden Ebenen immer wieder miteinander in Einklang zu bringen, und sowohl das Sachgespräch an die Regeln als auch die Regeln an das Sachgespräch anzupassen. Diese grundsätzliche Offenheit erfordert aber von der ganzen Gruppe (vom Moderator und auch von den Teilnehmern) immer neue Verständigungen darüber, was gerade warum getan wird, und ob es dem Ziel, das auch immer wieder verhandelt wird, dienlich ist. Vor allem die Äußerungen des Typs M1 können als solche „Verständigungsäußerungen“ verstanden werden. Diese Äußerungen thematisieren das Vorgehen und strukturieren die Sachäußerungen.

Durch diese Notwendigkeit des ständigen Thematisierens und Reflektierens über das eigene Vorgehen, entfaltet das Sokratische Gespräch ein großes Potential zur Förderung des „Timings“. Die Komplexität der verhandelten Themen ist dabei so hoch, dass ein Moderator nie den einzigen möglichen oder richtigen Weg vorschlagen wird. Das Gespräch profitiert also davon, wenn sich alle an der Strukturierung des Gesprächsverlaufs beteiligen.

¹⁵⁹ „Empirische“ Fragen sind in einem Sokratischen Gespräch nicht zu beantworten, d. h. solche Fragen, die nur durch Erhebungen oder Untersuchungen zu beantworten wären. Z. B. Fragen wie: Warum haben manche Menschen viele Vorurteile und manche wenige?

¹⁶⁰ T6, 43-49.

An zwei Stellen dieses Gesprächs lässt sich exemplarisch zeigen, inwiefern der Gesprächsverlauf von den Strukturierungsvorschlägen der Teilnehmer profitiert. Während des Metagesprächs am Samstagabend diskutierte der Moderator mit der Gruppe intensiv über die Möglichkeiten, die Teilnehmer an der Moderation des Gesprächs zu beteiligen. Nach fast einer halben Stunde ist es Luis, der die Frage stellt, was wir denn am nächsten Tag realistischerweise noch schaffen könnten.¹⁶¹ Luis ist es, der hier die Strukturierung übernimmt und zu Recht darauf hinweist, dass es wichtiger ist, den morgigen Tag zu besprechen, als theoretische Diskussionen über die Gestalt des Sokratischen Gesprächs zu führen. In der Abschlussrunde des Gesprächs 4 wiederholt sich ein ähnlicher Fall. Wir hatten uns fünfzehn Minuten Zeit dafür genommen und redeten schon fast 40 Minuten (wiederum lange über Fragen der Moderation) als uns Norbert darauf hinweist und bemerkt, dass wir doch solche Fragen in der letzten Abschlussrunde besprechen sollten und dass wir Zeit verlieren, die wir eigentlich für die inhaltliche Arbeit benötigen.¹⁶²

Dieses Wechselspiel zwischen klaren Regeln einerseits und der Möglichkeit der Reflexion darüber, lädt die Teilnehmer ein, wie oben gezeigt, selbst strukturierende Äußerungen einzubringen. Dies hat den folgenden positiven Nebeneffekt: Die Teilnehmer können M1-Äußerungen machen, die andere auf „falsches Timing“ hinweisen, ohne dass das einen „Affront“ bedeuten würde. Im Gespräch finden sich viele Stellen, in denen Einzelne auf die Unzulässigkeit ihrer Äußerungen hingewiesen werden. In der Regel werden diese Hinweise, wenn sie denn berechtigt sind, akzeptiert, ohne dass die Betroffenen beleidigt sind. In Transkript 6 findet sich so ein exemplarischer Fall: Als Regina von Sonja „verboten“ wird, ein Beispiel zu erzählen, dass einen Fall darstellt, in dem Emotionen eine Rolle spielen, akzeptiert Regina dieses „Verbot“.¹⁶³

Die sich anschließende Stelle aus der Gruppendiskussion zeigt, dass es in anderen Kontexten oft viel schwieriger ist, die am Gespräch Beteiligten auf „falsches Timing“ hinzuweisen:

„Luis: Dass die Dozenten in Seminaren auch ruhig öfter eingreifen können und sagen könnten Moment das hat jetzt nichts mit der Sache zu tun der nächste bitte dann soll sich halt [Lachen] () also nicht so dass er den dann persönlich beleidigt sondern einfach nur also ich hatte das neulich einmal dass einer gesagt hat ok danke das reicht bei ihnen sprudelt immer so viel raus uns reicht der erste Gedanke also so was fänd ich in Seminaren irgendwie sinnvoller

Fillip: Da fühlen sich manche aber sehr bedrängt

Luis: auf den Schlips getreten

Fillip: Ich hab doch auch einen so nen Fall ich weiß nicht ob ihr den kennt den M. hat im Seminar hat () ihm gesagt(.) ja nun ist gut (.) und darauf hin hat er das Seminar verlassen und ward nicht mehr gesehen“¹⁶⁴

¹⁶¹ Siehe im Bericht (Kapitel 5.2), Metagespräch.

¹⁶² Siehe im Bericht (Kapitel 5.2), Gespräch 4.

¹⁶³ T6, 50-57.

¹⁶⁴ GD, 723-733.

Wie die Phasen und Regeln dabei helfen, das Gespräch zu strukturieren, zeigt das folgende Beispiel: Ein wichtiges Element, das dabei hilft, das Gespräch zu strukturieren, ist die **Schatzkiste**. Sehr oft gibt es Situationen in denen inhaltlich interessante Frage auftreten, die aber im Moment nicht bearbeitet werden können.¹⁶⁵ Im Erfahrungsbericht von Sonja findet sich ein Zitat, das die Funktion der Schatzkiste sehr schön klarmacht und zudem zeigt, dass die Teilnehmer (ähnliche Äußerungen finden sich auch in anderen Berichten) die Schatzkiste als „strukturschaffendes Element“ wahrgenommen haben:

„Ich möchte noch mal auf die Schatzkiste und die angesprochene Liste „Handwerkzeug“ zurückkommen. Ich finde es hilfreich und sinnvoll, dass die Schatzkiste eingerichtet wurde, weil es einerseits unmöglich wäre alle Aspekte sofort zu besprechen, da sonst vermutlich viele neue sokratische Gespräche entstehen würden. Andererseits fände ich es auch nicht gut die aufkommenden Themen sofort zu unterdrücken, da nie genau klar sein kann wohin ein Gedanke führt und ob er dem Fortgang des Gesprächs nützt.“¹⁶⁶

d. Zusammenfassung

Die vorangegangenen Ausführungen haben nicht nur gezeigt, dass es Indizien für die Förderung der Kompetenz Metaäußerungen beizutragen und den Aufbau des richtigen „Timings“ gibt, sondern auch wie diese Förderung „funktioniert“. Auf den Zusammenhang des „Timings“ und der Fähigkeit „Metaäußerungen“ beizutragen, wurde allerdings noch nicht eingegangen. In dieser Zusammenfassung werde ich daher den Versuch unternehmen, nicht nur die Ergebnisse dieses Kapitels zusammenzufassen, sondern auch den Zusammenhang darzustellen.

In Abschnitt c. dieses Kapitels wurde deutlich gemacht, dass das Sokratische Gespräch seinen komplexen Inhalten dadurch gerecht zu werden versucht, dass es zum einen klare Phasen und Regeln gibt, zum anderen aber die Institution des Metagesprächs, in dem die Einhaltung und die Adäquatheit der Regeln im konkreten Gespräch thematisiert werden. Diese Thematisierung im Metagespräch geschieht mittels M2-Äußerungen. In diesen Reflexionen über das Gesprächsgeschehen und die vorgenommenen Strukturierungen, entwickeln die Teilnehmer ein Verständnis für die Bedeutung strukturierender Äußerungen. Die Einordnung des Gesagten während des Sachgesprächs passiert hingegen über M1-Äußerungen, sie thematisieren z. B., ob ein Aspekt gerade, erst später oder gar nicht diskutiert werden soll. Dieses ständige Einordnen und Strukturieren, das vor allem am Anfang des Gesprächs durch den Moderator angeregt wird, führt zu den beschriebenen Prozessen der Mimesis. Beide Prozesse, die der Mimesis und die der Reflexion, finden mittels der vorgestellten Metaäußerungen statt und sorgen dafür, dass die Teilnehmer beginnen, selbst strukturierende Äußerungen einzubringen und sich die Frage zu stellen, ob der Beitrag, den sie gerade „im Kopf“ haben, zur Lösung der momentanen Gesprächsaufgabe bei-

¹⁶⁵ Siehe T3, 172-231 (Wir nehmen aktives vs. inaktives Vorurteil in die Schatzkiste auf).

¹⁶⁶ SONJA, 81-86.

trägt oder nicht. Diese Fähigkeit wurde versucht mit dem Begriff des „Timings“ zu fassen. Die bisherige Begriffsverwendung des „Timings“ ist dabei noch nicht eindeutig:

Möglichkeit 1: „Timing“ bezeichnet nur die Fähigkeit, Äußerungen situationsadäquat beizutragen, bzw. nicht passende Äußerungen nicht beizutragen.

Möglichkeit 2: „Timing“ bezeichnet darüber hinaus auch die Fähigkeit, strukturierende Äußerungen (M1 und M2) beizutragen.

Es scheint möglich zu sein, von zwei verschiedenen Fähigkeiten auszugehen, zum einen der Fähigkeit Äußerungen situationsadäquat beizutragen und zum anderen der Fähigkeit, strukturierende Äußerungen beizutragen. Diese Unterscheidung scheint aber auch problematisch, da diese beiden Fähigkeiten eng miteinander verknüpft sind: Nur wenn ich erkenne, welche Äußerungen situationsadäquat sind, kann ich auch sinnvolle strukturierende Äußerungen beitragen. Diese Frage zu untersuchen könnte eine interessante Aufgabe weiterer Untersuchungen zum Sokratischen Gespräch sein, in dieser Arbeit ist sie nicht abschließend beantwortbar.

Festzuhalten ist aber, dass das Sokratische Gespräch die Teilnehmer durch die Prozesse der Mimesis und der Reflexion in die Lage versetzt, mehr und mehr M1- und M2-Äußerungen beizutragen. Diese stetige Strukturierung des Gesprächsablaufs führt dazu, dass die Teilnehmer beginnen, ihre Äußerungen auf ihre Bedeutung für den momentanen Gesprächsverlauf zu hinterfragen und so ihre Kompetenz ausbauen, Äußerungen situationsadäquat beizutragen.

6.3 LASSEN SICH AM MATERIAL VERÄNDERUNGEN DES GESPRÄCHSVERHALTENS ZEIGEN?

In den vorangegangenen Teilen dieses Kapitels ging es vor allem um eine Neubeschreibung möglicher Kompetenzbereiche, die in einem Sokratischen Gespräch „im Spiel sind“. Ich versuchte Indizien dafür zu finden, ob und wie eine Förderung dieser Kompetenzbereiche im Sokratischen Gespräch stattfinden könnte. In diesem Teil soll nun versucht werden, eine Antwort auf die Frage zu geben, ob sich während des Gesprächs Veränderungen des Gesprächsverhaltens zeigen lassen.

Nach der Durchsicht des Materials wurde mir deutlich, dass diese Frage zunächst nur für die gesamte Gruppe gut zu beantworten ist. Wie in 6.2 schon angedeutet, scheint es nicht unbedingt erforderlich, dass alle Teilnehmer in der Lage sind, alle Äußerungstypen mit einzubringen und es ist auch so, dass die einzelnen Teilnehmer unterschiedliche „Vorlieben“ haben. Es gibt Teilnehmer, die eher Sachäußerungen einbringen, es gibt Teilnehmer, die eher strukturierende Bemerkungen einbringen und es gibt auch Teilnehmer die grundsätzlich eher wenig sagen. Davon lässt sich allerdings weder auf die innere Beteiligung noch auf ein Unvermögen zur Teilnahme schließen: Lena und Peter waren zwar rein quantitativ am wenigsten am Gespräch beteiligt, wie ihre wenigen Äußerungen und ihre Erfahrungsberichte aber zeigen, lag das weder an innerer Abwesenheit noch an einem Unvermögen zu sinnvollen Beiträgen.

In diesem Kontext scheint es also zunächst sinnvoller zu fragen, ob das Gespräch sich verändert hat, oder anders formuliert, ob sich die Fähigkeit der Gruppe, einen rationalen Diskurs zu führen, verbessert hat. Dieser Fokus wird den betrachteten Phänomenen besser gerecht, als die Frage nach den veränderten Fähigkeiten der Einzelnen, da ein Gespräch immer eine „Gruppenleistung“ darstellt. DEPPERMANN schreibt dazu:

„Gespräche sind *interaktiv*: sie kommen durch das Wechselspiel von Handlungen aufeinander bezogener Teilnehmer zustande. (...) Die Gesprächsforschung stellt ins Zentrum ihrer Analyse [daher T.F.] den Interaktionsprozess, nicht das interagierende *Individuum*“¹⁶⁷

Im Folgenden wird daher zunächst der Frage nachgegangen, ob es in diesem Sokratischen Gespräch möglich ist, eine „Veränderung“ des Gesprächs nachzuzeichnen (a). In einem zweiten Teil soll ein Beispiel vorgestellt werden, in dem eine Veränderung des Verhaltens eines Teilnehmers zu beobachten ist, die vom Betroffenen selbst auch als eine Veränderung wahrgenommen wurde (b).

¹⁶⁷ DEPPERMANN (2004), 18.

a. Lässt sich eine Veränderung des Gesprächsverhaltens der Gruppe zeigen?

Wie oben schon angedeutet, wird eine derartige Fragestellung der Wirklichkeit eines Gesprächs besser gerecht, trotzdem ist auch diese Frage nur sehr schwer zu beantworten. Die Schwierigkeit liegt dabei weniger in der Antwort selbst, als in der Frage, worauf eventuelle Veränderungen zurückzuführen sind. Ein Vergleich von Transkript 3 (aus dem zweiten Gespräch, und damit eher vom Anfang) und Transkript 6 (aus dem fünften Gespräch und damit am Ende des Gesprächs) zum Beispiel hat folgende Faktoren zu berücksichtigen:

- Das Transkript 2 stammt aus dem Beginn von Phase 4 als versucht wird, die in Phase 3 entstandene Liste „einzudampfen“. Transkript 6 stammt aus Phase 6, als die Frage nach den notwendigen Eigenschaften diskutiert wird. Der Schwierigkeitsgrad dieser beiden Aufgaben ist nicht derselbe. In Phase 4 (vor allem am Anfang) sind die einzelnen Punkte noch nicht inhaltlich diskutiert worden und es ist nicht klar, welche Punkte zusammengehören könnten. In Phase 6 hingegen wird eine schon eingedampfte Liste auf eine Frage hin untersucht. Phase 6 hat damit eine deutlich klarere Aufgabenstellung und ist somit leichter als Phase 4, in der begriffliche, inhaltliche und kategorisierende Probleme gleichzeitig bearbeitet werden müssen.¹⁶⁸
- Vor dem letzten Gespräch hatte sich die Gruppe vorgenommen aus Zeitgründen auf alle Nebendiskussionen zu verzichten und nur fünf Minuten für jeden Punkt zu verwenden. So eine Vorgabe gab es vor Gespräch 2 nicht.

Selbst wenn ein Vergleich dieser beiden Transkripte zu dem Ergebnis kommen sollte, dass der Ausschnitt aus dem letzten Gespräch strukturierter und zielgerichteter war als der Ausschnitt aus dem zweiten Gespräch, ist dieses Ergebnis vorsichtig zu bewerten: Ist die Gruppe besser, weil sie während der letzten Gespräche so viel gelernt hat, oder ist sie einfach nur besser, weil die Aufgabe leichter ist und sie sich ausführlichere Diskussionen verboten hat?

Ein weiteres prinzipielles Problem ist die Auswahl der zu untersuchenden Gesprächsabschnitte. Welche Passagen wählt man aus? Und wie stellt man sicher, dass man nicht „zufällig“ die Abschnitte erwischt, in denen die Gruppe aus ganz anderen Gründen (inhaltlicher, formaler oder zufälliger Natur) besonders „gut“ oder besonders „schlecht“ argumentiert?

Der folgende, exemplarische Vergleich von Transkript 3 und Transkript 6 dient daher auch mehr der Entwicklung und Überprüfung bestimmter Kategorien, die ausschlaggebend dafür sein könnten, ob ein Gesprächsabschnitt als gelungen oder weniger gelungen einzuschätzen ist. Die Ergebnisse des Vergleichs sind mit Vorsicht zu behandeln und wiederum nur Indizien, die auf

¹⁶⁸ Ich beziehe mich hier auf die in Kapitel 2.2.1 beschriebenen Phasen eines Sokratischen Gesprächs.

bestimmte Förderungspotentiale des Sokratischen Gesprächs hinweisen und die in weiteren Arbeiten genauer untersucht werden sollten. Gelungene Gesprächsabschnitte lassen sich von weniger gelungenen Gesprächsabschnitten vielleicht am ehesten durch einen Vergleich der folgenden vier Dimensionen unterscheiden:

1. Verhältnis von Sachäußerungen und M1-Äußerungen

In gelungenen Gesprächsabschnitten gibt es ein ausgewogenes Verhältnis von Sachäußerungen und M1-Äußerungen (hier kann sicherlich kein exaktes Prozentverhältnis angegeben werden. Was ein ausgewogenes Verhältnis ist, ist sicherlich kontextabhängig, aber genau dieser Kontext macht eventuell dann auch deutlich, ob M1- oder Sachäußerungen fehlen, oder eben nicht).

2. Timing der Äußerungen

In gelungenen Gesprächsabschnitten stimmt das Timing der Äußerungen. Je mehr Äußerungen „falsches“ Timing haben um so weniger gelungen wird der Gesprächsverlauf sein.

3. Länge der „unklaren Sequenzen“ und deren Auflösung

„Unklare“ oder verworrene Gesprächssituationen gibt es wahrscheinlich immer. Ja es muss sie wahrscheinlich sogar geben, sonst gäbe es keinen Erkenntnisgewinn im Gespräch. Die Frage ist aber, wie lange diese Sequenzen andauern und ob und wie versucht wird sie aufzulösen.

4. Häufigkeit und Art der Eingriffe des Moderators

Je selbständiger und strukturierter die Gruppe argumentiert, desto weniger muss der Moderator eingreifen.

Um diesen Vergleich vorzunehmen, scheint es hilfreich sich eine „Matrix“ zu erstellen, in der die einzelnen Zeilen des Transkripts klassifiziert werden können. DEPPERMANNS schlägt ein derartiges Vorgehen vor und empfiehlt die Erstellung einer „Paraphrase und Handlungsbeschreibung“, die nach dem jeweiligen Forschungsinteresse gestaltet werden muss.¹⁶⁹

Die im Anhang befindlichen Matrices¹⁷⁰ sind nun so aufgebaut, dass sie den Vergleich zwischen den beiden Gesprächsausschnitten hinsichtlich der oben erwähnten vier Dimensionen erleichtern sollen. Insbesondere die Kennzeichnung der jeweiligen Beiträge als Sach- oder Metaäußerung und die Angabe über richtiges oder falsches Timing soll den Vergleich auf „einen Blick“ möglich machen. Die Matrices sind dabei nicht als Ersatz für die dazugehörigen Transkripte zu

¹⁶⁹ Vgl. DEPPERMANNS (1999), 55 ff.

¹⁷⁰ M3 und M6.

verstehen, sie dienen vielmehr der Visualisierung. Aus diesem Grund sind auch die Zeilen des Moderators grau hinterlegt, um deutlich zu machen, welche Äußerungen von ihm stammen und welche nicht (wichtig vor allem für Dimension 4). Die folgenden Ausführungen sind unter Berücksichtigung der erwähnten Matrices zu lesen.

Zu 1. Verhältnis von Sachäußerungen und M1-Äußerungen

Guckt man sich die erstellten Matrices und die Transkripte 3 und 6 genauer an, fällt auf, dass es in Transkript 3 viele Sachäußerungen gibt, deren Status nicht von Metaäußerungen „kommentiert“ wird. Der Moderator fordert wiederholt auf, das neue Argument von Norbert zu formulieren. Die Sachäußerungen, die dann jeweils folgen, sind aber keine Formulierungsversuche, damit ist ihr Status unklar. Der Moderator versäumt es auch die Äußerungen der Teilnehmer aufzugreifen, er wiederholt nur seine Aufforderung zur Formulierung.¹⁷¹

In Transkript 6 hingegen ist der Status der Sachäußerungen klar: Auf die Frage nach Beispielen, in denen Emotionen keine Rolle spielen, wird genau diese Frage inhaltlich diskutiert.¹⁷²

Zu 2: Timing

In Transkript 3 gibt es an vielen Stellen „falsches Timing“. Der Streit¹⁷³ bringt die Arbeit nicht voran und viele der Sachäußerungen stehen nicht in Bezug zueinander¹⁷⁴. Aber auch einige der Metaäußerungen des Moderators strukturieren nicht ausreichend: In Zeile 63 wäre ein Versuch der inhaltlichen Zusammenfassung der genannten Diskussionspunkte aus den inhaltlichen Redebeiträgen besser gewesen.¹⁷⁵ Und in Zeile 91 geht der Moderator nicht darauf ein, dass Paula, trotz der wiederholten Aufforderung, keinen Formulierungsvorschlag gemacht hat.¹⁷⁶

In Transkript 6 kommt es nur an zwei Stellen zu kurzen Phasen des falschen Timings. Einmal will Regina ein „falsches“ Beispiel erzählen¹⁷⁷ und etwas später kommt es zu einer Metadiskussion, die zu diesem Zeitpunkt für den weiteren Gesprächsverlauf nicht geführt werden musste.¹⁷⁸

¹⁷¹ M3 bzw. T3, 45-46, 66, 85-88, 97.

¹⁷² M6 bzw. T6, 22-32.

¹⁷³ M3 bzw. T3, 28-30.

¹⁷⁴ M3 bzw. T3, 31-44, 52-59, 64-68, 83-90.

¹⁷⁵ M3 bzw. T3, 63.

¹⁷⁶ M3 bzw. T3, 83-90.

¹⁷⁷ M6 bzw. T6, 50-52.

¹⁷⁸ M6 bzw. T6, 59-69.

Zu 3: Länge der unklaren Sequenzen

In Transkript 3 ist der gesamte Abschnitt, der in die Matrix aufgenommen wurde, eine unklare Sequenz. Der Moderator versucht eine Strukturierung (Formulierungsversuch), die von der Gruppe nicht aufgegriffen wird. Es gelingt auch nicht, die vielfältigen inhaltlichen Redebeiträge, die aber unterschiedliche Aspekte in den Blick nehmen, zu bündeln und strukturiert zu diskutieren.

Ganz anders dagegen das Transkript 6. Die „falschen“ Sequenzen sind klar umgrenzt, der Versuch Reginas ein „unpassendes“ Beispiel zu erzählen, wird durch die Äußerung Sonjas¹⁷⁹ sofort verhindert und auch der Ausflug in ein Metagespräch¹⁸⁰ wird sehr schnell von Regina und Phillip wieder beendet¹⁸¹ (Es ist zu bemerken, dass ohne die „falsche“ Nachfrage des Moderators Sonja den Exkurs gar nicht begonnen hätte!¹⁸²).

Zu 4: Häufigkeit und Art der Eingriffe des Moderators

In Transkript 3 gibt es in den ersten 91 Zeilen nur zwei M1-Äußerungen, die nicht vom Moderator stammen. Die eine Äußerung strukturiert dabei die inhaltlichen Redebeiträge nicht, sondern sie klärt lediglich die Redereihenfolge.¹⁸³ Die andere fragt nach, ob die Sachäußerung richtig verstanden wurde und leistet so zumindest den Versuch einer Strukturierung.¹⁸⁴ Die anderen sieben Metaäußerungen trägt der Moderator bei, er allein versucht die Diskussion zu strukturieren (mit wenig Erfolg, wie schon festgestellt wurde). Erst im weiteren Verlauf versuchen auch Teilnehmer strukturierend einzugreifen.¹⁸⁵

In Transkript 6 gibt es viele M1-Äußerungen der Teilnehmer, die das Gespräch strukturieren. Die Äußerungen des Moderators sind in mehreren Fällen nur Wiederholungen des schon Gesagten¹⁸⁶ und in zwei Fällen selbst falsch „getimt“.¹⁸⁷ Die „Restrukturierung“ des Gesprächs nach den beiden falschen Sequenzen erfolgt durch Äußerungen der Teilnehmer.¹⁸⁸

Der Vergleich der beiden Gesprächsabschnitte zeigt deutliche Unterschiede in allen vier untersuchten Dimensionen. Der Ausschnitt aus Transkript 6 ist ein gelungenerer Gesprächsabschnitt

¹⁷⁹ M6 bzw. T6, 54.

¹⁸⁰ M6 bzw. T6, 59-69.

¹⁸¹ M6 bzw. T6, 70-71.

¹⁸² M6 bzw. T6, 58-59.

¹⁸³ M3 bzw. T3, 21. Vielleicht ist das auch eher eine M2-Äußerung? Wie schon gesagt ist diese Einteilung in M1- und M2-Äußerungen nur vorläufig, solche Fälle machen deutlich, dass es eventuell noch andere „M-Äußerungen“ gibt oder die Unterscheidung anders verlaufen sollte.

¹⁸⁴ M3 bzw. T3, 62.

¹⁸⁵ M3 bzw. T3, 92-93, 95-96.

¹⁸⁶ M6 bzw. T6, 56-57, 75.

¹⁸⁷ M6 bzw. T6, 59, 66-67.

¹⁸⁸ M6 bzw. T6, 54, 70-71.

als der aus Transkript 3. Die Häufigkeit und der richtige Einsatz der M1-Äußerungen der Teilnehmer in Transkript 6 liefern dabei weitere Indizien dafür, dass es eine Veränderung des Gesprächsverhaltens der Gruppe gegeben hat, und dass die in 6.2 beschriebenen Prozesse der Mimesis und der Reflexion Auswirkungen auf das Gesprächsverhalten der Teilnehmer haben. Inwieweit die Teilnehmer so eine Veränderung auch selbst erlebt haben, wird im abschließenden Teil dieses Kapitels anhand der Erfahrungsberichte der Teilnehmer untersucht.

b. Seinen Zweifel äußern

Die Auswertung des Materials hinsichtlich Veränderungen bei Einzelnen gestaltet sich, wie oben schon erwähnt, sehr schwierig. Selbst wenn sich Veränderungen zeigen lassen, ist es schwer (wenn nicht sogar unmöglich), die Gründe für diese Veränderung zu benennen. Wenn das im Folgenden doch versucht werden soll, dann nur deshalb, weil der Teilnehmer selbst in der Gruppendiskussion von dieser Veränderung erzählte:

„**Fillip:** Ich finde dadurch dass man immer die Regeln vor Augen hat wie sich die Gesprächsteilnehmer zu verhalten haben ist es natürlich auch so dass man das in andere Bereiche überträgt wenn man das jetzt eine Woche gemacht hat das war jetzt nur ein Wochenende dass man das auch mitnimmt in andere Gruppendiskussionen rein und dann auch mal zuhört und seine Zweifel dann auch mal äußert wo man sonst vielleicht auch nicht so der Typ ist vielleicht hört man sonst auch nur zu und dann ist man vielleicht auch so dass man sagt **jetzt hab ich einen Zweifel jetzt muss ich ihn äußern das hab ich da irgendwo mal gelesen das ist da verbucht im Hinterkopf und so ging mir das zumindest ich hab mich ja immer sehr zurückgehalten mittlerweile bin ich dann schon so dass ich auch sage Moment mal ich hab auch was zu sagen** [Hervorhebung T.F.] und jetzt (.) aber ich wart noch ab bis ihr ausgeredet habt.“¹⁸⁹

Interessanterweise gibt es nun zwei Stellen im Material, in denen Fillip seine Zweifel äußert.

In Transkript 5 will er seine Zweifel zunächst nicht äußern.¹⁹⁰ Er wird dann aber von der Gruppe aufgefordert, ja fast gezwungen, seine Zweifel doch zur Sprache zu bringen.¹⁹¹ Sonja, Anna und Luis formulieren diese Aufforderung, indem sie sich direkt auf die Regeln des Sokratischen Gesprächs beziehen.¹⁹² Regina formuliert ihre Aufforderung zu sprechen anders¹⁹³, sie weist auf das Problem hin, dass wir in Himbergen hatten, dass ein Teilnehmer, nämlich Emil, seine Zweifel ebenfalls nicht rechtzeitig geäußert hatte und später dann viele Einwände gegen Positionen hatte, die eigentlich schon durch Gruppenkonsens bestätigt worden waren.

¹⁸⁹ GD, 587-597.

¹⁹⁰ T5, 17-22.

¹⁹¹ T5, 19-26.

¹⁹² T5, 19, 21, 26.

¹⁹³ T5, 25.

Als Phillip seine Zweifel dann schließlich äußert¹⁹⁴, werden sie von Anna aufgegriffen und sie sagt, dass sie ganz ähnliche Zweifel habe.¹⁹⁵ Die nun von zwei Personen geäußerten Zweifel werden von der Gruppe und vom Moderator aufgegriffen und es entspannt sich eine längere Diskussion, die versucht die Einwände aufzunehmen und den „Platz“ für eine Diskussion dieser Punkte zu finden (nicht mehr vollständig im Transkript). Schließlich findet die Gruppe den Konsens, den Punkt noch einmal im Zusammenhang mit „intuitiv“ aufzugreifen und den Punkt „Träger“ zu „brauchen einen Träger“ zu verändern.¹⁹⁶

Diese Sequenz soll nun nicht überinterpretiert werden, aber es war in diesem Fall so, dass Phillip seine Zweifel zunächst nicht äußern wollte, weil er dachte, dass das zur Diskussion nichts beitragen würde.¹⁹⁷ Nach der Äußerung der Zweifel stellte sich plötzlich heraus, dass er gar nicht der einzige war, der noch Zweifel hatte und dass es für den weiteren Verlauf des Gesprächs produktiv war, dass er seine Zweifel schließlich doch mitgeteilt hatte.

In Transkript 6 bringt Phillip seine Zweifel ohne von der Gruppe aufgefordert worden zu sein an:

„**Phillip:** Ich muss meine Zweifel doch noch äußern“¹⁹⁸

Klingen in dieser Formulierung vielleicht die „Ermahnungen“ der Gruppe und die positive Erfahrung des letzten Zweifels mit? Liest man die letzten Zeilen aus dem obigen Zitat dazu:

„so ging mir das zumindest ich hab mich ja immer sehr zurückgehalten mittlerweile bin ich dann schon so dass ich auch sage Moment mal ich hab auch was zu sagen“¹⁹⁹

scheint die Aussage, dass Phillip sich durch das Sokratische Gespräch „im Zweifel aussprechen“ geübt hat, durchaus möglich und plausibel. Interessant ist dabei, dass es die Regeln und die konkrete Praxis des Sokratischen Gesprächs waren, die Phillip dazu gebracht haben, seinen Zweifel zu äußern und ihn als berechtigt anzuerkennen.

Bei allen schon erwähnten Vorbehalten, scheint es in diesem Fall möglich, einen individuellen Lernprozess eines Teilnehmers des Sokratischen Gesprächs grob nachzuzeichnen. Möglich ist diese Interpretation aber nur wegen der Äußerung von Phillip in der abschließenden Gruppendiskussion. Dies zeigt, wie wichtig und fruchtbar Selbstauskünfte der Teilnehmer sein können. Im folgenden Kapitel soll daher der Frage nachgegangen werden, über welche Lernerfahrungen andere Teilnehmer berichten.

¹⁹⁴ T5, 27.

¹⁹⁵ T5, 28-30.

¹⁹⁶ TA3, Punkt 4.

¹⁹⁷ T5, 22-23.

¹⁹⁸ T6, 81.

¹⁹⁹ GD, 594-596.

6.4 ERLEBEN DIE TEILNEHMER EINE FÖRDERUNG IHRER KOMPETENZEN?

Bei der Lektüre der zehn eingegangenen Erfahrungsberichte fällt zunächst auf, dass die Teilnehmer sehr unterschiedliche Aspekte in ihren Berichten in den Vordergrund stellen. Da es unmöglich ist, alle diese Aspekte aufzugreifen, soll der Materialband, in dem alle Berichte zu finden sind, auch als eine Art „Lesebuch“ verstanden werden.²⁰⁰

Neben der Auswertung der Berichte hinsichtlich des Förderpotentials im Bereich der „Gesprächskompetenz“, soll im ersten Teil dieses Kapitels ein weiterer interessanter Ansatz angedeutet werden. Dieser Ansatz kann leider nicht ausführlich verfolgt werden, er soll aber illustrieren, dass im gesammelten Material noch einige Schätze zu heben sind. Die Auswahl dieses Ansatzes geschieht dabei nicht zufällig: In den Vorarbeiten zu dieser Arbeit beschäftigte ich mich auch mit den Theorien von Ruth Cohn und der Verwandtschaft zwischen ihrer „**Themenzentrierten Interaktion**“ und dem Sokratischen Gespräch. Als ich dann die Erfahrungsberichte las, kam ich nicht umhin zu bemerken, dass die Berichte diese Nähe eindrucksvoll bestätigen.

Es finden sich aber auch viele Hinweise auf Lernerfahrungen, die den Bereich der „**Gesprächskompetenz**“ betreffen, diese Aspekte sollen im zweiten Abschnitt behandelt werden.

6.4.1 LEBENDIGES LERNEN

In der Literatur finden sich einige Texte, die die Nähe der Sokratischen Methode zu den Ideen RUTH COHNS „themenzentrierter Interaktion“ bearbeiten²⁰¹. Eine der Hauptthesen RUTH COHNS ist die, dass Gruppen dann gut funktionieren, wenn es ein dynamisches Gleichgewicht zwischen den Elementen des Ich (Individuum), des Wir (Gruppe) und des Es (Thema) gibt. Zugleich weist sie darauf hin, dass Gruppen nicht im luftleeren Raum stattfinden, sondern in einen Kontext, in einen Globe, eingebunden sind, der wiederum Einfluss auf das Geschehen in der Gruppe nimmt. Ihre These ist, dass nur in Gruppen, denen es immer wieder gelingt, ein Gleichgewicht zwischen den verschiedenen Elementen herzustellen, „lebendiges Lernen“ möglich ist.²⁰²

²⁰⁰ Lenas Bericht z. B. enthält mit der Beschreibung ihres Gesprächserlebens als Angehörige zweier (Sprach-) Kulturen interessante Anknüpfungspunkte zu Überlegungen, das Sokratische Gespräch im interkulturellen Dialog einzusetzen.

²⁰¹ Vgl. z. B. THOMAS, KONRAD (2004): "Sokratisches Gespräch und Themenzentrierte Interaktion. Gemeinsame Wege – getrennte Wurzeln" in: DIETER KROHN: *Verständigung über Verständigung. Metagespräche über Sokratische Gespräche*. Münster: LIT Verlag.

²⁰² Siehe z. B. COHN, RUTH C. (2004): "Das Thema als Mittelpunkt interaktioneller Gruppen" in RUTH COHN: *Von der Psychoanalyse zur themenzentrierten Interaktion*. Stuttgart: Klett-Cotta, 115.

Einige der Erfahrungsberichte lesen sich nun wie „Kommentare“ zu RUTH COHN, da sie sowohl den „Globe“ (besondere Regeln des Sokratischen Gesprächs und gute Atmosphäre im Tagungshaus), als auch das „Ich“ (eigene Erfahrungen und Erlebnisse), als auch das „Wir“ (guter Umgang miteinander, wichtig gemeinsam zu kochen...), als auch das „Es“ (den inhaltlichen Aspekt unserer Arbeit an Vorurteilen) thematisieren.

Anna unternimmt zum Beispiel in ihrem Erfahrungsbericht eine Unterteilung in „inhaltliches, methodisches und soziales Lernen“.²⁰³

Luis beginnt seinen Erfahrungsbericht mit der Beschreibung des **Globe**. Er erzählt davon, dass er beim Betreten des Tagungshauses „in eine wohlige, beruhigende und gut gelaunte Atmosphäre eintauchte“.²⁰⁴ Im zweiten und dritten Absatz seines Berichts geht es um die Art unseres Gesprächs und das sich „Aufeinander einspielen“ der **Gruppe**.²⁰⁵ Im vierten Absatz geht es dann um die **inhaltliche** Auseinandersetzung mit Vorurteilen und die für **ihn** wichtigen Erkenntnisse.²⁰⁶

Eine genaue Analyse soll nun nicht für alle Berichte geleistet werden, aber es ist auffällig, dass in fast allen Berichten die vier Elemente RUTH COHNS eine Rolle spielen. Die Erfahrungsberichte sind so als Indiz dafür zu lesen, dass es während dieses Sokratischen Gesprächs gelungen ist, eine Atmosphäre des lebendigen Lernens herzustellen und vielleicht auch als Indiz dafür, dass das Sokratische Gespräch in seiner theoretischen Anlage eine Balancierung der Elemente des Ich, des Wir und des Es fördert und erlaubt. Eine Auswertung des Materials in diese Richtung soll hier also vorgeschlagen werden, kann aber in dieser Arbeit nicht in der erforderlichen Tiefe geleistet werden.

6.4.2 GESPRÄCHSKOMPETENZ

Ich möchte zunächst an dieser Stelle noch einmal darauf hinweisen, dass die Teilnehmer zwar wussten, dass ich die Aufnahmen und die Erfahrungsberichte für eine wissenschaftliche Auswertung nutzen wollte, aber nicht, in welche Richtung diese Auswertung gehen sollte. Es sollten so Antworten, die nur entstehen, da explizit nach ihnen gefragt wird, vermieden werden. Auf eine Frage wie: „Hast Du gelernt, strukturierter zu sprechen?“ ist eine bejahende Antwort sehr wahrscheinlich. Mich interessierte aber vielmehr, ob die Teilnehmer in ihren Berichten von sich aus den Bereich der Gesprächskompetenz erwähnen würden, sie also, unabhängig von meinen Fragen, diesen Bereich für wichtig erachten würden.

²⁰³ANNA, 38-41.

²⁰⁴LUIS, 5-17.

²⁰⁵LUIS, 19-37.

²⁰⁶LUIS, 38-47.

In den Erfahrungsberichten und im Transkript der Gruppendiskussion finden sich viele Stellen, die den Bereich der Gesprächskompetenzen betreffen. Um diese vielen Stellen in eine sinnvolle Ordnung zu bringen, werde ich folgendermaßen vorgehen:

Ich werde zunächst die Stellen aufführen, in denen die Teilnehmer von einer **Veränderung ihres Gesprächsverhaltens** berichten (**a.**). Diese Stellen können als weitere Indizien dafür gelesen werden, dass das Sokratische Gespräch Einfluss auf das Gesprächsverhalten der Teilnehmer nimmt. In diesem Zusammenhang gibt es auch Bezüge zu der neu entwickelten Kompetenz des **Timings**.

In den Überlegungen zu der Frage, auf welche Weise ein Sokratisches Gespräch die Kompetenz M1-Äußerungen beizutragen, fördert, ging es um die beiden Aspekte der **Mimesis** und der **Reflection**. Die Hypothese war, dass die Kompetenz, derartige strukturierende Äußerungen beizutragen, genau durch diese beiden Elemente aufgebaut wird. Teil **b.** dieses Unterkapitels trägt Stellen zusammen, die als Beleg dafür gelesen werden können, dass diese beiden Mechanismen tatsächlich wirksam werden.

Im dritten Teil (**c.**) werde ich der Frage nachgehen, welchen **Ertrag** die Teilnehmer für sich sehen, der über das Sokratische Gespräch selbst hinausweist. Die Frage ist, ob die Teilnehmer während eines Sokratischen Gesprächs „lediglich“ lernen Sokratische Gespräche zu führen, oder ob sie Erfahrungen machen, die ihnen auch in anderen Kontexten hilfreich sind.

Der vierte Teil (**d.**) beschäftigt sich schließlich mit der Frage, ob das Sokratische Gespräch auch zum Erwerb von **Moderatorenfähigkeiten** beiträgt.

a. Veränderung des Gesprächsverhaltens

Das Beispiel von Phillip, das in 6.3 vorgestellt wurde, ist das einzige, bei dem sich auch im Material Stellen finden lassen, die den später von ihm beschriebenen Lernprozess illustrieren. Aber in einigen Erfahrungsberichten finden sich Stellen, in denen die Teilnehmer eine Veränderung ihres Gesprächsverhaltens beschreiben. BECKER-MROTZECK und BRÜNNER weisen in ihrem Aufsatz „Der Erwerb kommunikativer Fähigkeiten: Kategorien und systematischer Überblick“²⁰⁷ zwar zu Recht darauf hin, dass die Selbsteinschätzung der Teilnehmer immer auch mangelhaft oder falsch sein kann oder Antworten im Sinne der sozialen Erwünschtheit gegeben werden. Das lässt sich natürlich auch in diesen Fällen nicht ausschließen, aber wenigstens der Punkt der sozialen Erwünschtheit spielt wahrscheinlich eine kleinere Rolle, da die Teilnehmer den Auswertungsfo-

²⁰⁷ BECKER-MROTZEK (2004), 42.

kus dieser Arbeit ja nicht kannten.²⁰⁸ In drei Erfahrungsberichten finden sich Stellen, in denen die Teilnehmer explizit von der Veränderung ihres Gesprächsverhaltens sprechen:

„Ansonsten hatte ich mich auch selbst überrascht. Normalerweise poche ich sehr auf meine Meinung, lasse kaum eine andere zu und versuche den Rest meiner Umwelt davon zu überzeugen. Hier im Sokratischen Gespräch allerdings hatte ich schnell mitbekommen, dass sich das, was ich mir so sicher vorstellte, schnell, schon bevor ich es der Runde mitgeteilt hatte, in meinem Kopf auch schon wieder als falsch aufgelöst hatte.“²⁰⁹

Lars berichtet davon, dass er normalerweise sehr von seiner Meinung überzeugt ist und versucht, alle anderen auch von dieser Meinung zu überzeugen. Während des Sokratischen Gesprächs hielt er sich dagegen öfter zurück und stellte fest, dass er nicht immer Recht hat. Dadurch dass er den anderen zuhört und ihre Aussagen ernst nimmt, relativieren sich seine eigenen Vorstellungen. Er lässt sich von den Argumenten der anderen überzeugen und verändert gegebenenfalls seine eigene Meinung. Die folgende Passage seines Berichts²¹⁰, in der er auf die „Anwendung“ dieser Methode des Austauschs von Argumenten in der Wissenschaft eingeht, lässt darauf schließen, dass er seine Erfahrungen als bedeutsam und wichtig ansieht. Ob er sein Gesprächsverhalten auch in anderen Kontexten verändert hat oder es verändern möchte, ist aus Lars Bericht nicht zu entnehmen.

Im Bericht von Regina hingegen findet sich eine Stelle, in der sie explizit auf die Veränderung ihres „allgemeinen“ Diskussionsverhaltens eingeht:

„Geübt bzw. verbessert hat das Gespräch (hoffentlich) auch mein Diskussionsverhalten. Ich neige dazu, Leute in ihrem Reden zu unterbrechen. Die Regeln „Höre dem anderen genau zu!“ und „Melde dich, wenn viele etwas sagen wollen“ haben das auf jeden Fall bei mir reduziert, ich hoffe auf ein Minimum.“²¹¹

Es klingt so, als ob Regina nun auch in anderen Kontexten die anderen Gesprächsteilnehmer weniger unterbricht oder sich das zumindest vorgenommen hat. Interessant ist dabei, dass sich Regina hier auf die Regeln des Sokratischen Gesprächs bezieht. Die erste „Höre dem anderen genau zu!“ ist eine der Regeln, die HORSTER in seinem Buch aufführt²¹² und die während des Gesprächs an der Wand angeschlagen waren. Die zweite Regel, die von Regina erwähnt wird „Melde dich, wenn viele etwas sagen wollen!“ ist dagegen eine mögliche Ausformulierung der Regelung, die während des kurzen Metagesprächs über das Melden getroffen wurde.²¹³ Für Regina hat „unsere“ Regel denselben Status, wie die von HORSTER vorgeschlagene. Diese Stelle ist

²⁰⁸ Die Spannung zwischen der berechtigten Forderung nach Einbeziehung der Perspektive der Teilnehmer, wie sie eine konstruktivistische Pädagogik fordert, und dem ebenso berechtigten Einwand, dass Selbsteinschätzung natürlich auch falsch sein kann, kann hier leider nicht ausführlich diskutiert werden.

²⁰⁹ LARS, 22-26.

²¹⁰ LARS, 26-34.

²¹¹ REGINA, 39-42.

²¹² HORSTER (1994), 65.

²¹³ Siehe im Bericht (Kapitel 5.2), Gespräch 3, bzw. Kapitel 6.2 b, bzw. T4.

somit auch ein Beleg dafür, dass es während eines Sokratischen Gesprächs gelingen kann, bei Bedarf neue Regeln zu beschließen und diese auch zu etablieren. Weist dies nicht sogar auf eine Kompetenz der „**Gesprächsgestaltung**“ hin, die bis jetzt noch nicht bedacht und thematisiert wurde? Alle Gespräche funktionieren nach impliziten und expliziten Regeln. Ist das nicht eine wahre kommunikative Schlüsselkompetenz, wenn Menschen in der Lage sind, diese Regeln zu thematisieren und dem jeweiligen Bedarf anzupassen?

Paula thematisiert in ihrem Bericht eine andere Erfahrung, die darauf hinweist, dass tatsächlich die Fähigkeit des „**richtigen Timens**“ erlernt wird. Sie schreibt:

„An diesen und anderen Punkten habe ich es auch als unbefriedigend empfunden, die Diskussion nicht so weiter führen zu können, wie ich es in dem Moment gerne getan hätte, aber ich habe im Laufe der Diskussion eingesehen, warum das gerade nicht ging, oder den Grund für meinen Wunsch als nicht so wichtig empfunden, als dass ich unbedingt darauf hätte bestehen müssen. Ich glaube, dass ich anfangs bestimmt mehr gesagt habe, dass ich im Nachhinein nicht so wichtig finde, und meine Meinung am Ende öfter auf ihre Wichtigkeit überprüft habe und unter Umständen dann nicht eingebracht habe.“²¹⁴

Genau das, was in Gespräch 5 passiert, als Sonja ihre Äußerung über das momentane Vorgehen zurückziehen will²¹⁵, passiert bei Paula auch, allerdings nur gedanklich. Sie schreibt, dass sie ihre „Meinung auf ihre Wichtigkeit überprüft“ habe und sie dann „unter Umständen nicht eingebracht habe“. Genau diese Fähigkeit, sich zu überlegen, ob der eigene Beitrag zum Gesprächsverlauf beitragen kann oder ihn vielmehr stört, scheint bei Paula gefördert worden zu sein. Diese Fähigkeit wurde in den vorangegangenen Ausführungen unter dem Begriff des „**Timings**“ geführt. Paula ist aber nicht die Einzige, die sich in dieser Richtung äußert:

„**Sonja:** Ich find auf jeden Fall das ist überhaupt die Diskussions und Argumentationspraxis die man hat weil ich merk das auch in Alltagsgesprächen ich neige ziemlich dazu einfach dazwischen zu reden was ich total schrecklich finde und so was trainiert man eben da das man es eben nicht macht weil man seine eigene Meinung schon mal einen Moment zurückhalten muss bis Platz ist die anzubringen also das ist in jeder Gesprächssituation ob jetzt zu Hause oder im Seminar keine Ahnung“²¹⁶

Das Sokratische Gespräch „trainiert“, wie Sonja schreibt, die Fähigkeit die eigene Meinung auch mal zurückzuhalten, bis Platz ist sie anzubringen. Zudem thematisiert sie, dass dies eine Fähigkeit ist, die auch in anderen „Gesprächssituationen, ob jetzt zu Hause oder im Seminar“ wichtig ist.

²¹⁴ PAULA, 54-61.

²¹⁵ Vgl. Kapitel 6.1 c bzw. T6, 62.

²¹⁶ GD, 574-579.

b. Mimesis und Reflexion

Zunächst werde ich auf die Stellen eingehen, in denen mimetische Prozesse eine Rolle spielen. Im zweiten Teil geht es um Passagen, die die Bedeutung der Reflexion aufzeigen.

MIMESIS

In den Erfahrungsberichten finden sich einige Stellen, die darauf hinweisen, dass die Teilnehmer mimetische Prozesse erlebt haben. Regina schreibt zum Beispiel:

„Vielleicht auch, weil es schon mein 2. Sokratisches Gespräch war, fiel mir das alles gar nicht mehr so schwer wie sonst. Normalerweise spreche bzw. diskutiere ich eher unstrukturiert und drauf los. Die Form des Sokratischen Gesprächs ist durch die unterschiedlichen Regeln jedoch sehr durchstrukturiert. An einigen Punkten, habe ich das auch als hemmend empfunden; an Stellen, an denen ich gerne weiterdiskutiert hätte, es aber aus dem Rahmen fiel. Im Großen und Ganzen habe ich dieses Regelgerüst jedoch eher als stützend/helfend empfunden“²¹⁷

Regina deutet in ihrem Bericht an, dass sie durch das erste Gespräch in Himbergen schon Übung hatte und ihr das strukturierte Sprechen deshalb leichter fiel als „normalerweise“. Das man durch Übung in einer Sache besser wird, scheint zunächst eine etwas triviale Aussage zu sein. Dennoch sollte man diesen Faktor nicht unterschätzen. Man lernt eine Sache nur, indem man sie tut. Sieht man es als Ziel an, dass Studenten an einem rationalen Diskurs kompetent teilnehmen können, müssen sie die Möglichkeit haben sich darin zu üben. Folgendes Zitat macht zudem deutlich, dass die Teilnehmer nicht nur die Fähigkeit erwerben, in einem Sokratischen Gespräch strukturierter zu sprechen:

„Mir ist aufgefallen, dass alle Beteiligten hinterher auch im Seminargespräch ähnlich sprachen wie am Wochenende. Strukturierter, mit mehr Bedacht.“²¹⁸

Sonja berichtet, dass die Teilnehmer die bestimmte „Sprechweise“ des Sokratischen Gesprächs in anderen, ähnlichen Kontexten („Seminaren“) beibehalten haben. Auffällig ist, dass sie von „allen Beteiligten“ spricht. Alle Teilnehmer haben danach „strukturierter und mit mehr Bedacht“ gesprochen. Diese Zeilen aus Sonjas Bericht deuten daraufhin, dass das Gelernte nicht nur im Kontext des Sokratischen Gesprächs zu nutzen ist, sondern auch darüber hinaus. In Abschnitt c. dieses Kapitels werde ich diesen Gedanken noch einmal aufgreifen und weitere Stellen zusammentragen, die Hinweise auf den Ertrag des Sokratischen Gesprächs geben.

Das folgende Zitat aus Luis Abschlussbericht ist für den Kontext der Mimesis besonders interessant:

„Die Gespräche selbst erlebte ich als sehr konzentriert und – im Gegensatz zu Himbergen – vor allen Dingen am Anfang sehr fokussiert. Das hat dann am Samstag nachgelassen, war je-

²¹⁷ REGINA, 47-53.

²¹⁸ SONJA, 114-115.

doch am Sonntag wahrscheinlich auf Grund des Zeitdrucks wieder besser. Gerade im ersten Gespräch hatte ich den Eindruck, dass sich immer sofort jemand eingeschaltet hatte, sobald das Gespräch vom Thema abzukommen drohte. Das schien mir bemerkenswert, da ich glaube, dass es in Himbergen eine Weile gedauert hatte, bis wir andere unterbrachen und auf das Thema hinwiesen. Dort war es zu Beginn nur Tobias, der solche Eingriffe vornahm und erst im Laufe des zweiten Gesprächs begannen wir, uns „aufeinander einzuspielen“. Dieses „aufeinander Einspielen“ passierte meinem Eindruck nach im Haus Uriel innerhalb von Stufe 1, in der wir geeignete Beispiele suchten.²¹⁹

Luis vergleicht sein Erleben dieses Gespräch mit seinen Erfahrungen aus Himbergen und ihm fällt auf, dass „es in Himbergen eine Weile gedauert hat, bis wir andere unterbrachen (...) dort was es zu Beginn nur Tobias, der solche Eingriffe vornahm.“ Beim Gespräch im Haus Uriel hingegen, kann sich die Gruppen sehr schnell „aufeinander einspielen“, weil nicht nur der Moderator strukturierend eingreift, sondern viele Teilnehmer dies auch tun. Das können sie nur, weil die Erfahrungen und die Übung aus dem ersten Gespräch sie dazu befähigt haben. Interessant ist hier auch die Wortwahl von Luis: „aufeinander einspielen“. Er thematisiert damit, so interpretiere ich diese Wortwahl, dass Gespräche ein Gruppengeschehen sind, dass sich der Umgang miteinander „einspielen“ muss, dass die speziellen expliziten und impliziten Regeln, die dem Gespräch zu Grunde liegen sollen, zunächst ausgehandelt oder eingeübt werden müssen. Dies geht dann besonders gut, wenn einige Teilnehmer sich schon im strukturierenden Sprechen geübt haben und den bestimmten „Sprachstil“ des Gesprächs kennen und zur Anwendung bringen. Diesen Sprachstil eignen sich die anderen, weniger erfahrenen Teilnehmer, im Verlauf des Gesprächs in mimetischen Prozessen an.²²⁰

In der abschließenden Gruppendiskussion gibt es eine aufschlussreiche Stelle, in der die Teilnehmer sich darüber austauschen, wie eine Änderung des eigenen Gesprächsverhaltens vor sich gehen könnte. Sie thematisieren dabei genau die beiden Aspekte, die in der Analyse des Materials schon auftauchten: Mimesis und Reflexion.

„Moderator: (...) [liest vor:] Mir ist aufgefallen dass alle Beteiligten hinterher auch im Seminarsgespräch ähnlich sprachen wie am Wochenende strukturierter mit mehr Bedacht

[Lachen einige]

Ist Euch so etwas auch aufgefallen oder auch an Euch selber

(3)

muss auch nicht das ist keine Frage auf die Ihr mit ja antworten müsst auf keinen Fall

Anna: Ich habs mir auf jeden Fall vorgenommen

Fillip: Ich hätte eher darauf getippt das ein Automatismus einsetzt und nicht dass man sich das vornimmt

Paula: Ich glaube es klingt relativ schnell wieder ab wenns dann ein paar Tage her ist hierbei habe ich das Gefühl aber noch stärker bei der Ludus Globi Geschichte [ein Theaterpro-

²¹⁹ LUIS, 19-28.

²²⁰ Bei der Durchsicht des Materials schien es mir übrigens eine Tendenz zu geben, dass die „neuen“ Teilnehmer zunächst weniger mit strukturierenden Äußerungen am Gespräch beteiligt waren, im weiteren Verlauf aber immer stärker ebenfalls strukturierende Äußerungen einbrachten. Insbesondere bei ANNA und Sonja ließe sich diese Entwicklung nachzeichnen.

jekt]dass ich danach nicht mehr aufhören konnte so zu sprechen das ist lustig manchmal ein bisschen komisch ich hab halt die ganze Zeit so ganz artikuliert gesprochen [spricht alles sehr artikuliert] und ich find das eigentlich total toll weil ich durch die Übung so drin war das habe ich mir dann auch vorgenommen das will ich ein bisschen beibehalten aber das ist schon wieder zwei Wochen her [genuschelt und schwer verständlich] Also das wär cool wenn man so etwas öfter hätte weil ich glaub das bringt auf die Dauer schon etwas“²²¹

Anna hat sich vorgenommen strukturierter zu sprechen. Verweist das nicht darauf, dass sie die Struktur des Gesprächs als hilfreich wahrgenommen hat und sich Gedanken macht, wie man diese Erfahrungen auch in anderen Kontexten nutzen kann? Phillip hingegen thematisiert die mimetischen Prozesse. Er geht davon aus, dass es sich „automatisieren“ muss. Paula greift den Gedanken Phillips auf und erzählt von einem Theaterprojekt „Ludus Globi“, in der sie die Erfahrung gemacht hat, dass sich ein bestimmter Sprachstil „automatisiert“ hatte. Sie verweist dann darauf, dass es sicherlich ertragreich sei, das öfter zu machen.²²² Neben diesen mimetischen Prozessen thematisiert Anna, wie oben schon erwähnt, die zweite Möglichkeit, sein Gesprächsverhalten zu beeinflussen: durch Reflexion. Im folgenden Abschnitt werden die Stellen zusammengetragen, die diesen Aspekt thematisieren.

REFLEXION

Die oben schon erwähnte Stelle aus Sonjas Bericht²²³ setzt sich folgendermaßen fort:

„Außerdem habe ich das Gefühl mir einfach meiner Worte und deren Wirkung auf Andere ein kleines bisschen bewusster zu sein. Es wäre übertrieben zu sagen, dass das Gespräch meine Sprache total verändert hat, aber ich denke mehr darüber nach wie die Menschen in meiner Umgebung (Freunde, Kommilitonen, Dozenten) sich (und ich mich selbst) im Gespräch verhalten“²²⁴

Dieser Teil deutet auf Reflexionsprozesse hin, die während und nach einem Sokratischen Gespräch bei den Teilnehmern ablaufen. Sonja fällt auf, dass sie jetzt „bewusster mit ihren Worten und deren Wirkung auf Andere“ umgeht. Dies bedeutet zwar nicht, dass sich „ihre Sprache total verändert hat“, aber doch, dass sie mehr darüber „nachdenkt“, wer sich wie in Gesprächen verhält.

Eine Stelle aus Luis Erfahrungsbericht zeigt allerdings auch die Schwierigkeiten, die man trotz der Reflexion auf die Bedeutung von strukturierenden Äußerungen in einem Gespräch haben kann:

„Besonders interessant während der Gespräche war für mich, darauf zu achten, wann ein Gespräch verworren wird/ lange dauert/ man das Gefühl hat, man kommt nicht zu Wort.

²²¹ GD, 544-564.

²²² zur Bedeutung der Mimesis und der Übertragung strukturierten Sprechens in andere Kontexte siehe auch GD 544-659, in dem die Teilnehmer genau darüber sprechen.

²²³ „Mir ist aufgefallen, dass alle Beteiligten hinterher auch im Seminargespräch ähnlich sprachen wie am Wochenende. Strukturierter, mit mehr Bedacht.“ SONJA, 114-115.

²²⁴ SONJA, 116-120.

Leider ist mir das überhaupt nicht gelungen, denn ich merkte immer nur, wenn wir uns in einer solchen Situation befanden. Jedoch niemals, welche Faktoren dazu beigetragen hatten, dass wir überhaupt in eine solche Situation geraten waren!²²⁵

Dieses Zitat zeigt, dass Luis ein deutliches Gefühl dafür hat, wann man sich in einer schwierigen, unklaren Situation befindet und er sich die Frage stellt, wie die Diskussion dorthin geraten ist. Die Antwort weiß er allerdings nicht. Und in der Tat ist es sehr schwer, während eines laufenden Gesprächs zu merken, warum es plötzlich „verworren“ ist. Interessant für den Kontext der Überlegungen hier ist aber, dass Luis bemerkt, dass es manchmal verworren ist und manchmal nicht, und er wissen will warum. Das Sokratische Gespräch bietet mit dem Metagespräch ein Forum an, in dem genau die Frage, die Luis stellt, diskutiert werden könnte. Was ist passiert, dass das Gespräch plötzlich „verworren“ wurde, und wie haben wir dem Gespräch wieder Struktur gegeben? Es scheint möglich zu sein, diese reflexiven Elemente, die „Analysegespräche“, wie GRONKE sie nennt²²⁶, weiter auszubauen, um den Teilnehmern noch mehr Gelegenheit zur Reflexion des Gesprächsverlauf zu geben. Das folgende Zitat aus dem Bericht von Anna zeigt aber, dass auch schon in diesem Gespräch die Reflexion über das eigene Handeln fruchtbar war:

„Mit der Bezeichnung „methodisches Lernen“ meine ich die das Erlernen, Einüben und Diskutieren der von „Gisela Raupach-Strey“ zusammengefaßten Regeln und Formalia des Sokratischen Gesprächs. In diesem Bereich habe ich das Gefühl einiges mitgenommen zu haben. Das Bewußtsein für bestimmte Vorgehensweisen, wie die konsequente Durchführung von Arbeitsschritten waren, gerade weil sie auch zum Thema gemacht wurden (Verfahrensvorschläge/ Methagespräch), doppelt interessant. Das Methodische sehe ich als einen Bereich, in dem ich mehr lernen konnte, als in den anderen; vermutlich, weil das Methodische im alltäglichen Leben wenig bewußt behandelt wird.“²²⁷

Anna geht direkt darauf ein, dass durch die Reflexion über das eigene Vorgehen und die Bedeutung der Regeln ein „Bewusstsein“ geschaffen wird, das es im „alltäglichen Leben“ so nicht gibt. Gerade durch diese Bewusstmachung hat Anna das Gefühl, viel gelernt zu haben: Sie hat nicht nur die Vorzüge einer strukturierten Diskussion erlebt, sondern auch verstanden, welche Elemente für so eine strukturierte Diskussion wichtig sind. Dass Anna das nun tatsächlich „weiß“, zeigt auch folgender Ausschnitt aus der Gruppendiskussion:

„Anna: (...)dann hab ich mir mal überlegt warum benennen wir nicht einfach zu Anfang der Stunde einen Moderator

Sonja: Wenn der Dozent das schon nicht hinkriegt [leise]

Anna: Ja ne einfach wirklich als Hilfe für alle der zwischendurch bündelt und sagt Leute da waren wir das war unsere Frage darauf wollen wir uns konzentrieren du hast gerade das gesagt weiter

Moderator: Wann hast Du Dir [zu Anna] das gedacht

Anna: Soll ich jetzt ein Seminar nennen [Lachen alle]

²²⁵ LUIS, 30-34.

²²⁶ Vgl. Kapitel 3.2 bzw. GRONKE (2004).

²²⁷ ANNA, 52-61.

Moderator: Nein hast Du Dir das vor dem Sokratischen Gespräch gedacht oder danach das ist die entscheidende Frage

Anna: Ich habs das hat mich vor dem Sokratischen Gespräch schon genervt und danach konnt ich's wirklich genauer benennen“

Anna ist sich nach diesem Gespräch im Klaren darüber, wie wichtig eine Moderation für das Gelingen einer guten Diskussion ist. Sie „weiß“ das jetzt, und kann so das, was sie schon „vor dem Sokratischen Gespräch genervt hat“, „genau benennen“: sie fordert einen Moderator, der die Diskussion „bündelt“ und sagt „Leute, da waren wir, das war unsere Frage“.

Auch im Erfahrungsbericht von Peter finden sich viele Stellen, die zeigen, dass er seine Erfahrungen im Sokratischen Gespräch reflektiert und benennen kann, was er am Gespräch als positiv und gewinnbringend erlebt hat:

„Im Nachhinein empfinde ich auch die Regelung des sokratischen Gesprächs als Intensivierung. Besonders die Endlosdiskussion, die vom Hundertsten ins Tausendste führen, sind immer interessant, führen aber doch oft weg vom Thema. Plötzlich ist man in eine hitzige Debatte verstrickt und dreht sich im Kreis. Im Idealfall erkennt der Leiter das rechtzeitig und greift den roten Faden auf / führt zum nächsten Abstraktionspunkt – selbstverständlich ohne die eigene Meinung ins Spiel zu bringen.“²²⁸

„Auch die Aufforderung des Leiters „Komm mal zurück zum Beispiel“ ist der Intensivierung förderlich. Die Diskussion wird nicht zu abstrakt, es wird nicht zu kompliziert, alle sind geistig dabei.“²²⁹

„Was waren die wichtigsten Situationen? Vielleicht habe ich diese Frage teilweise schon beantwortet, nichtsdestotrotz: Ich fand es wichtig, wenn jemand gesagt hat: „Das führt zu nichts, bitte lasst uns weiter machen.“ Damit macht man sich nicht nur Freunde, liegt aber meist richtig. Das sokratische Gespräch ist zwar nicht so vorgeschrieben wie der Unterricht in der Schule, aber es ist eben auch keine Privatdiskussion. Es gibt Regeln und meiner Meinung nach helfen diese sehr bei der Problemlösung.“²³⁰

In all diesen Äußerungen thematisiert Peter die Bedeutung der speziellen Regeln des Sokratischen Gesprächs, er hat diese Regeln als „intensivierend“ wahrgenommen. Im letzten Zitat wird ganz deutlich, dass er sich darüber im Klaren ist, dass die Regeln „bei der Problemlösung helfen“.

Die am Material entwickelte Hypothese, dass es in Sokratischen Gesprächen sowohl zu mimetischen, als auch zu reflexiven Lernprozessen kommt, gewinnt durch die vorgestellten Zitate an Plausibilität. Die Teilnehmer berichten von einer Veränderung ihres Gesprächsverhaltens durch mimetische und reflexive Prozesse.

Im folgenden Abschnitt soll der Frage nachgegangen werden, in welchen anderen Kontexten die Teilnehmer Anwendungsmöglichkeiten für das Gelernte sehen.

²²⁸ PETER, 17-22.

²²⁹ PETER, 28-30.

²³⁰ PETER, 73-78.

c. Was ist der Ertrag eines Sokratischen Gesprächs? Was nehmen die Teilnehmer mit?

In den Berichten der Teilnehmer geht es an mehreren Stellen darum, dass sie etwas gelernt haben, das über den Kontext eines Sokratischen Gesprächs hinausweist. Zum einen geht es um Äußerungen, die zeigen, dass die Teilnehmer die strukturierenden Elemente des Sokratischen Gesprächs auch in anderen Bereichen als hilfreich erleben, zum anderen darum, dass die Teilnehmer die Qualität anderer Diskussionen besser beurteilen können.

DIALEKTISCHES DENKEN

Das Prinzip des Sokratischen Gesprächs ist ein dialektisches: Man tauscht, geleitet von einem gemeinsamen Erkenntnisinteresse, Argumente aus, in der Hoffnung, durch die Gegenüberstellung verschiedener Positionen zu höherer Einsicht zu gelangen. Dass dieses Vorgehen in der Wissenschaft generell ein ähnliches ist, formuliert Lars in seinem Bericht folgendermaßen:

„Ich denke, dass das Prinzip des Sokratischen Gesprächs schon heute und seit langer Zeit in abgewandelter Form benutzt wird. Jemand stellt eine These auf, z. B. in der Biologie, glaubt alles berücksichtigt zu haben und dann kommt irgendwer anderes, widerlegt oder ändert die These. Dieser gruppensdynamische Prozess führt dann also, meiner Meinung nach, zum Wissen und zur Weiterentwicklung.“²³¹

Für Lars ist das „Prinzip“, dem das Sokratische Gespräch und die Wissenschaft im Allgemeinen folgen, dasselbe: Es geht zunächst um den Austausch von Argumenten. Die Anerkennung der besseren Argumente führt dann „zum Wissen und zur Weiterentwicklung“. Auch Luis sieht diese Parallele und thematisiert das Übungspotential Sokratischer Gespräche:

„**Luis:** Was aber total gut ist das kam mir noch für mich bildet ein Sokratisches Gespräch die Idealform von dialektischem Argumentieren ab und perfekt wäre wenn man viele Sokratische Gespräche macht und dann irgendwann in der Lage ist selbst möglichst viel davon abzubilden wenn man über einen Gegenstand spricht das man eben möglichst viele andere Meinungen Positionen schon im Kopf hat die man annehmen kann oder widerlegen kann oder wie auch immer also da find ich hilft das auch ungemein also nicht nur im Seminar um da strukturierter zu reden“²³²

Es bleibt zwar fraglich, ob die von Luis vorgeschlagene „Abbildung“ eines Sokratischen Gesprächs „im Kopf“ ein wirklich stattgefundenes Gespräch ersetzen kann²³³, aber Luis weist auf das Potential Sokratischer Gespräche als „**Denkschule**“ hin. Eine „Denkschule“, die einen lehrt, die in Frage stehenden Gegenstände möglichst differenziert zu betrachten und alle relevanten Argumente mitzubedenken. Diese Schulung argumentativer Fähigkeiten wird auch noch an zwei anderen Stellen in Lars Bericht thematisiert:

²³¹ LARS, 30-34.

²³² GD, 638-644.

²³³ Dies scheint mir eine philosophiemethodologische Frage von großer Spannung, ob es möglich ist den dialektischen Austausch nur im eigenen Kopf vorzunehmen (gibt es nur „eine“ Vernunft, derer wir alle teilhaftig sind, dann geht das...) oder ob der konkrete Austausch mit anderen immer ein „Mehr“ bietet.

„Mir hat das Wochenende jedenfalls Spaß gemacht und ich halte es, darüber hinaus, als praktische Disziplin, in der konkreten Anwendung unserer philosophischen bzw. argumentativen Fähigkeiten, für eine interessante Ergänzung, die sehr viel Erfahrungspotenzial durch den Dialog untereinander bietet.“²³⁴

Auch Lars nimmt den Übungsaspekt Sokratischer Gespräche auf, er nennt sie eine „praktische Disziplin“, die durch die „konkrete Anwendung“ großes „Erfahrungspotential“ bietet.

Doch nicht nur das Denken und Sprechen wird gefördert, Regina weist noch auf einen dritten Aspekt hin:

„Die Fragen „Bringt uns diese Diskussion für unsere eigentliche Fragestellung weiter oder nicht?“, die wir uns häufiger stellen mussten, war zwar häufig ernüchternd, aber gerade deswegen auch wieder gut. Ich werde mir vornehmen, diese Methode auch für mich selber anzuwenden, wenn ich irgendeinen argumentativen Text schreibe.“(Regina Z.59-63)

Sie nimmt sich vor, das Gelernte auch zu nutzen, wenn sie einen „argumentativen Text“ zu schreiben hat. Die Frage, ob sie bestimmte Diskussionen für ihre „eigentliche Fragestellung“ braucht, will Regina in Zukunft auch stellen, wenn sie selbst Texte produziert.

Die Teilnehmer erleben also nicht nur eine Förderung ihrer argumentativen Fähigkeiten in konkreten Diskussionen, sondern auch eine Förderung ihrer Fähigkeit dialektischen Denkens und argumentativen Schreibens. Das letzte Statement der Gruppendiskussion bringt dieses große Potential noch einmal zum Ausdruck:

„**Norbert:** Ja also dass ist auch was ich meine also ich denke der Gewinn von so einem Gespräch ist dass man lernt strukturell irgendwie sein Denken zu organisieren einfach ein bisschen und das ist wichtig für jedes Seminar und alles was man im Denken tut oder wenn man eine bestimmte Idee entwickelt oder so was das muss man sich immer bewusst machen oder wenn man einen Text analysiert (...) was du lernst bei einem Sokratischen Gespräch ist einfach von Anfang bis Ende zu denken und das find ich super das ist wichtig“²³⁵

Norbert formuliert noch einmal, dass ein Sokratisches Gespräch einem hilft „sein Denken zu organisieren“ und man „lernt von Anfang bis zum Ende zu denken“. Das ist für Norbert für „alles was man im Denken tut“ entscheidend, das heißt also auch für konkrete Diskussionen und das Schreiben argumentativer Texte.

ERLEBEN ANDERER DISKUSSIONEN

Wie schon angedeutet, erleben die Teilnehmer auch andere Diskussionen nach der Erfahrung des Sokratischen Gesprächs neu. Die folgenden Stellen aus den Erfahrungsberichten und der Gruppendiskussion belegen, dass die Teilnehmer die gemachten Erfahrungen auch in anderen Situationen nutzen können.

²³⁴ NORBERT, 21-25.

²³⁵ GD, 963-973.

Sonja erzählt ganz am Anfang der Gruppendiskussion von den Situationen, bei denen sie sich an das Sokratische Gespräch erinnert:

„**Sonja:** In der Diskussion mit anderen die nicht da waren also wenn man jetzt über etwas völlig anderes geredet hat nicht über das Gespräch sondern wenn man dann merkt wie das Diskussionsverhalten von anderen ist also wenn man dann zum Beispiel sagt wenn man sagen würde jetzt hast du die und die Regeln nicht beachtet aber das sagt man natürlich nicht weil (er) nichts damit zu tun hat dann erinnert man sich wieder an die Regeln und die Art wie wir geredet haben“²³⁶

An dieser Stelle zeigt sich, dass Sonja sich im Kontext einer anderen Diskussion an das Sokratische Gespräch erinnert und ihren Gesprächspartner am liebsten auf die Einhaltung der für das Sokratische Gespräch geltenden Regeln hinweisen würde.

An einer anderen, oben schon einmal zitierten Stelle wird noch deutlicher, dass die Teilnehmer anderen Diskussionen jetzt anders folgen und viel klarer benennen können, was sie dort stört:

„**Moderator:** Habt Ihr das fällt mir jetzt ganz spontan ein (.) habt ihr (.) jetzt nach dem Sokratischen Gespräch mehr das Gefühl den Wunsch nach so einer Bündelung oder gabs das schon davor das ist die erste Frage und die zweite (2) wie könnte das in normalen Seminaren gehen wie könnte diese Bündelung stattfinden

Paula: [leise] bei Herrn K. [Lachen leise]

Anna: Also so im Seminar fände ich das gut wenn der Dozent die Fähigkeit hätte das zu tun wenn nicht dann (.) weil ich nicht glaube dass du jedes Mal bei einer neuen Gruppe den Anspruch stellen kannst dass die alle das machen was das Sokratische Gespräch als optimal sieht dass jeder die Regeln beherrscht und einhält wenn der das nicht kann dann hab ich mir mal überlegt warum benennen wir nicht einfach zu Anfang der Stunde einen Moderator

Sonja: Wenn der Dozent das schon nicht hinkriegt [leise]

Anna: Ja ne einfach wirklich als Hilfe für alle der zwischendurch bündelt und sagt Leute da waren wir das war unsere Frage darauf wollen wir uns konzentrieren du hast gerade das gesagt weiter

Moderator: Wann hast Du Dir [zu Anna] das gedacht

Anna: Soll ich jetzt ein Seminar nennen [Lachen alle]

Moderator: Nein hast Du Dir das vor dem Sokratischen Gespräch gedacht oder danach das ist die entscheidende Frage

Anna: Ich habs das hat mich vor dem Sokratischen Gespräch schon genervt und danach konnt ich's wirklich genauer benennen

Sonja: Ja ich glaub auch das man jetzt einfach besser ausdrücken kann weil man auch das kennengelernt wies denn sein könnte weil vorher wars irgendwie so irgendwas müsste anders laufen aber wie weiß ich jetzt auch nicht so genau

Regina: Ich komm ehrlich gesagt jetzt erst drauf was es überhaupt ist“²³⁷

Anna ist, wie oben schon festgestellt, nach dem Sokratischen Gespräch in der Lage, das, was sie „schon immer genervt“ hat, zu benennen. Ihr fehlt in normalen Diskussionen die Struktur, die „Bündelung“. Durch das Sokratische Gespräch und dadurch, dass die Teilnehmer „kennen gelernt haben, wie's denn sein könnte“, sind sie jetzt in der Lage, ihr Unbehagen zu artikulieren. Neben Anna, Sonja und Regina bestätigen auch Paula, Ferdinand und Luis in den nächsten Zei-

²³⁶ GD, 9-14.

²³⁷ GD, 660-685.

len der Gruppendiskussion diese Erfahrung.²³⁸ Das Sokratische Gespräch scheint den Aufbau einer Fähigkeit zu unterstützen, die es einem erlaubt, den Fortgang von Diskussionen nachzuvollziehen und ihre eventuellen Mängel zu benennen. Dies ermöglicht dann auch sinnvolle Vorschläge für den weiteren Umgang (z. B. Benennung eines Moderators) und weist so wieder auf die Kompetenz der „**Gesprächsgestaltung**“ hin.

d. Ausblick oder Übung macht den Meister

In dieser Sammlung interessanter Passagen aus den Erfahrungsberichten sollen die kritischen Stimmen nicht völlig fehlen. Luis ist es, der die Kritik in seinem Abschlussbericht so formuliert. Er schreibt:

„Meine Kritik zielt vielmehr darauf ab, dass es so viele Situationen (diesmal vor allen Dingen Samstags) gibt, in denen man unbefriedigt ist, weil alles so zäh voran geht, man selten dran kommt etc. Aber das gehört wahrscheinlich zu einem ‚Sokratischen Gespräch‘ dazu und liegt nicht in der Macht des Moderators – deshalb ist es mehr eine Kritik an dieser Gesprächsform. Allerdings wüsste ich auch nicht, wie man die Form dahingehend ändern kann, dass solche Situationen überhaupt nicht oder kaum vorkommen.“²³⁹

Luis bezieht seine Kritik an den „vielen Situationen“, in denen es „zäh voran geht“, auf die Methode des Sokratischen Gesprächs. Er vermutet, dass es der Methode geschuldet ist, dass diese Situationen entstehen. Ich glaube allerdings nicht, dass die Methode des Sokratischen Gesprächs das Problem ist. Wie das Transkript 3, das einem Gespräch des Samstags entstammt, zeigt, gab es dort Schwierigkeiten mit dem „Timing“ zwischen Gruppe und Moderator. An diesen unübersichtlichen Stellen der Diskussion waren meine Erfahrungen mit der Leitung Sokratischer Gespräche nicht ausreichend, um die Situation „gut“ zu gestalten. Und auch die Gruppe hatte nicht genug Erfahrung, um mit diesen Schwierigkeiten besser umzugehen. Diese Stelle macht deutlich, dass das Sokratische Gespräch eine Gruppenleistung darstellt: Ein Moderator, der immer unfehlbar ist, ist kaum vorstellbar. Die Qualität der Struktur wächst, umso mehr auch die Teilnehmer diese Struktur mit schaffen. In der Gruppendiskussion wird über diese Beteiligung der Teilnehmer an der Moderation ausführlich diskutiert:

„**Moderator:** [liest vor:] An der Gesprächsführung allgemein fand ich es immer wieder faszinierend wie eine doch relativ große Gruppe so zielstrebig und präzise im Gespräch weiterkommen konnte (.) es war eine positive und auch neue Erfahrung zu sehen dass nur wenige Ideen sich innerhalb der Gruppe durchsetzen konnten viele dagegen sofort durch gute Begründungen widerlegt wurden und somit kein Gespräch entstand, das in verschiedene Richtungen ausgedehnt und schwammig wurde (.) Ich glaube dass genau hierfür ein Moderator unbedingt notwendig ist (.) Aus diesem Grunde finde ich auch den Gedanken dass jeder den Gesprächsleiter mit übernimmt nicht realisierbar.“

[Kopfnicken Luis und Peter]

Paula: Hat Ferdinand doch gerade ganz gut gemacht oder

²³⁸ GD, 686ff.

²³⁹ LUIS, 55-60.

Fillip: Das hatten wir doch jetzt schon einige Male hier

Paula: Ich glaube dass es dafür bestimmt ein bisschen Übung bedarf

Anna: Hmm [Zustimmung]

Paula: weil man muss sich das hin und wieder bewusst machen weil man sonst in der Diskussion auf und davon reitet (.) aber

Peter: Ich glaube das ist unglaublich schwer ich glaube da braucht man viel Übung um das zu verbessern () ich kann jetzt nur von mir sprechen aber ich finds schwer genug

Regina: Also wenn von vornherein so Regeln feststehen so feststehende Regeln die vorher festgelegt sind und die dann auch wo jedem klar ist das ganze Gespräch über stehen diese Regeln und gelten dann find ich ists schon leichter weil dann ist es ja nicht einer der dann sagt ok ich will jetzt mal kurz Leiter spielen und sagen was langgeht sondern er kann sich auf diese Regeln beziehen er kann sagen Moment mal wir beachten jetzt die und die Regel nicht

Sonja: Das hat auch nichts von diesem Besserwisser so ich weiß aber jetzt was langgeht sondern es ist einfach wie wir das beim Gespräch auch schon gesagt haben das einfach jeder zu jedem Zeitpunkt unterschiedlich stark involviert ist und die die gerade weniger engagiert diskutieren einen viel objektiveren Blick haben auf das was passiert und das viel eher erkennen können als die die da jetzt so drinhängen und es passiert ja selten dass alle dreizehn Leute gleichstark drinhängen

Anna: Aber es passiert auch viel schneller also es war manchmal so dass ein Gedanke kam der wurde ein bisschen länger diskutiert und dann kam man auf etwas Neues und wenn das jetzt alle machen sollen dann bricht ja immer irgendjemand (.) so wie vorher es hat immer eine ne Idee bricht auch irgendwer immer ab also wenn einer die ganze Zeit guckt dann lässt er es vielleicht auch mal laufen aber wenn immer zwischendurch oh jetzt fällt mir gerade auf die Regel ist nicht beachtet ja bitte abbrechen also

Sonja: Es ist halt dann schwer für jeden Einzelnen zu entscheiden wie lange lass ich das jetzt laufen das ist ja schon für einen schwer der ganz klar die Moderatorfunktion hat aber wenn jeder Einzelne das entscheiden soll ich glaube das ist das einzige Problem aber ich denke mit Übung

Anna: Hm [Zustimmung]

Regina: Also da ist mir auch der Gedanke gekommen

Anna: Also ich mein (.) genau warum soll das für den also klar für einen Einzelnen der es konkret die ganze Zeit ist der machts halt länger und kanns am Ende wahrscheinlich besser aber (.) Übung macht den Meister²⁴⁰

Nachdem ich das Zitat aus Lenas Bericht vorgelesen habe, dass ja der gemeinsamen Moderation eher skeptisch gegenübersteht, verweisen Paula und Fillip darauf, dass zum Beispiel Ferdinand in dieser Gruppendiskussion schon einige Mal strukturierend eingegriffen habe.²⁴¹ Paula ist es dann, die den Aspekt der Übung betont. Dies wird von Anna und Peter bestätigt, der zudem darauf verweist, dass er diese Moderation für sehr schwer halte. Regina und Sonja bemerken dann, dass sich das Sokratische Gespräch als Übungsmöglichkeit anbiete, da die Regeln feststünden und man sich bei strukturierenden Eingriffen auf sie berufen könne. Nach den berechtigten Zweifeln von Anna, ob eine gemeinsame Moderation nicht zu ständigen Unterbrechungen führen würde, ist es Anna selbst, die zu diesem Experiment bereit wäre, da nur „Übung einen Meister macht“.

²⁴⁰ GD, 746-791.

²⁴¹ Sie haben Recht mit dieser Wahrnehmung, vgl. GD, 253-256, 491-496, 580-586, 736-738 in der Gruppendiskussion, in denen Ferdinand tatsächlich strukturierend eingreift.

Gerade weil das Sokratische Gespräch inhaltlich so komplexe und unvorhersehbare Themen bearbeitet, kann die Struktur des Gesprächs nicht nur vom Moderator entwickelt werden. Damit das Gespräch gelingt und von allen als produktiv wahrgenommen wird, muss sich die Gruppe ständig über ihr Vorgehen verständigen. Diese Verständigung geschieht mittels strukturschaffender Äußerungen (M1-Äußerungen), die auch von den Teilnehmern mehr und mehr beigetragen werden müssen. Diese Notwendigkeit schafft ein ideales Übungsfeld um zentrale Moderatorenfähigkeiten zu erlernen. Das Sokratische Gespräch bietet also auch hier ein großes Potential zum Erlernen dieser Fähigkeiten.

6.5 ZUSAMMENFASSUNG DER ERGEBNISSE

Der Versuch, Belege für die Kompetenzbereiche von GRONKE und STARY durch das Auffinden bestimmter Äußerungstypen im Gespräch zu finden, hat sich als wenig ertragreich erwiesen. Da das bloße Vorkommen der Äußerungstypen noch keinen Hinweis auf kompetenten Einsatz liefert und die Zuordnung der verschiedenen Äußerungstypen zu den Kompetenzbereichen zu uneindeutig war, muss der Versuch aufgegeben werden, die Kompetenzbereiche von GRONKE und STARY „direkt“ sichtbar machen zu wollen.

Ich entschied mich dafür, zunächst einmal zu fragen, was denn in einem Sokratischen Gespräch „**Gesprächskompetenz**“ bedeuten könnte. Um diese Frage zu beantworten, versuchte ich durch genaue Transkriptanalysen zu verstehen, wie ein Sokratisches Gespräch „funktioniert“ und welche Äußerungen beigetragen werden müssen, damit man von einem gelungenen Gespräch sprechen kann. Es hat sich gezeigt, dass das Sokratische Gespräch sich dadurch auszeichnet, dass es zum einen klare Regeln und Phasen des Gesprächsverlaufs gibt und zum anderen die Möglichkeit, sich über eben diesen Gesprächsverlauf auszutauschen. Diese „anpassungsfähige“ Struktur erlaubt es, hochkomplexe inhaltliche Themen zu besprechen. Damit sowohl das „Sachgespräch“ (das „inhaltliche Gespräch“), als auch das „Metagespräch“ (das Gespräch über den Gesprächsverlauf) stattfinden können, bedarf es Äußerungen dreierlei Typs:

- Sachäußerungen („inhaltliche Äußerungen“)
- Metaäußerungen des Typs M1 („inhaltsbezogene Metaäußerungen“)
- Metaäußerungen des Typs M2 („formale Metaäußerungen, die die Regeln des Gesprächs betreffen)

Die Äußerungen des Typs M1 dienen vor allem dazu, immer wieder die Sachäußerungen einzuordnen und einen roten Faden zu verfolgen. Der Moderator eines Sokratischen Gesprächs, dem das Gebot der inhaltlichen Zurückhaltung verbietet Sachäußerungen beizutragen, übernimmt die Aufgabe, durch M1-Äußerungen (die oft auch die Form von Fragen haben) das Gespräch zu strukturieren. In den Metagesprächen, die auch während des Sachgesprächs stattfinden können, verständigt sich die Gruppe mittels M2-Äußerungen über den Gesprächsverlauf und überlegt gemeinsam, ob die Regeln angemessen und ausreichend sind. Zudem bespricht sie den bisherigen Gesprächsverlauf und plant das weitere Vorgehen. Für die Adäquatheit aller Äußerungstypen entscheidend ist allerdings der situationsangemessene Einsatz der jeweiligen Äußerungen. Keine Äußerung „an sich“ trägt zu einem gelingenden Gesprächsverlauf bei, erst durch den „richtigen“, d. h. situationsangemessenen Einsatz, kann sie zu einem gelingenden Gesprächsverlauf beitragen.

Aus diesen Überlegungen heraus wurde folgende Hypothese formuliert:

Eine Person ist in einem Sokratischen Gespräch dann gesprächskompetent, wenn sie in der Lage ist, Sachäußerungen und Metaäußerungen (M1 und M2) situationsadäquat beizutragen.

In einem zweiten Schritt stellte ich die Frage, ob und wie das Sokratische Gespräch zu einem **Kompetenzerwerb** der Teilnehmer beiträgt. Das Förderpotential in Bezug auf Sachäußerungen konnte in diesem Gespräch nicht sichtbar gemacht werden, da die Teilnehmer von Anfang an in der Lage waren, gelungene Sachäußerungen beizutragen.

Das Sokratische Gespräch fördert aber die Fähigkeit, M1- und M2-Äußerungen beizutragen: Gerade zu Beginn eines Gesprächs ist es möglich, dass die verschiedenen Äußerungstypen von unterschiedlichen Personen beigetragen werden. Am Anfang eines Gesprächs ist es der Moderator, der die strukturierenden M1-Äußerungen beiträgt (ihm ist ja durch das Gebot der inhaltlichen Zurückhaltung verboten, Sachäußerungen beizutragen). Die Teilnehmer beginnen im Laufe des Gesprächs, durch **mimetische Prozesse** angeregt, selbst strukturgebende M1-Äußerungen beizutragen, und entwickeln so ein Verständnis für die Bedeutung strukturierender Diskussionsbeiträge. Dieses „Gefühl“ für den Gesprächsverlauf führt zu einem situationsadäquateren Einsatz von Äußerungen. Die Teilnehmer lernen, ihre Äußerungen besser zu „timen“. Durch die Elemente der **Reflexion** in den Metagesprächen machen sich die Teilnehmer zudem die Bedeutung der strukturschaffenden Äußerungen bewusst. Dies führt dazu, dass sie diese strukturschaffenden Äußerungen auch bewusst einsetzen können. Durch die Prozesse der Mimesis und der Reflexion üben die Teilnehmer, ihre Fähigkeit M1-Äußerungen beizutragen, und auch die Fähigkeit, sich über das eigene Handeln auszutauschen (M2-Äußerungen), wird durch die Institution des Metagesprächs gefördert. Gerade **in der Kombination** von mimetischen und reflexiven Prozessen liegt das große Potential des Sokratischen Gesprächs. Eine Mimesis ohne Reflexion bliebe „blind“, die Fähigkeiten ließen sich nicht auf andere Kontexte übertragen. Eine Reflexion ohne konkrete Praxis²⁴² bzw. konkreten Erfolg aber blieb „blutleer“ und „hilflos“, da der Betreffende kein „Handlungswissen“ entwickelt hätte.

Nachdem diese neuen Hypothesen über die Gesprächskompetenzen in Sokratischen Gesprächen und die Prozesse der Förderung dieser Kompetenzen durch Mimesis und Reflexion entwickelt wurden, stellt sich die Frage, ob diese Kompetenzen auch in anderen Kontexten fruchtbar gemacht werden können. Die Frage ist, ob die Kompetenz²⁴³, „Sach- und Metaäußerungen situa-

²⁴² Wie sie z. B. in Kommunikationsratgebern vorgenommen wird.

²⁴³ Es ist eine offene Frage, ob es sinnvoller ist, von einer Kompetenz (oder einem „Kompetenzpaket“) zu sprechen, oder, wie an anderen Stellen, von mehreren. Die Sprechweise von einer Kompetenz macht deutlich, dass die einzelnen „Teilfähigkeiten“ nicht von einander zu trennen sind (nur Sachäußerungen beitragen zu können, aber leider falsch „getimt“, ist kein Zeichen für Gesprächskompetenz im Sokratischen Gespräch). Die Sprechweise von

tionsadäquat beizutragen“, eine Bedeutung über das Sokratische Gespräch hinaus besitzt oder ob sie nur wichtig ist, um Sokratische Gespräche zu führen. Die Frage ist, ob diese Kompetenzen auch andere **Einsatzfelder** haben.

Wie die Erfahrungsberichte der Teilnehmer zeigen, lernen die Teilnehmer nicht nur, an Sokratischen Gesprächen kompetent teilzunehmen. Die Teilnehmer berichten davon, dass ihnen das Verständnis für das Zusammenspiel von inhaltlichen und metasprachlichen Elementen auch in anderen Kontexten hilfreich ist. Zum einen sind sie nach dem Sokratischen Gespräch in der Lage, ihr Unbehagen an anderen Diskussionen zu benennen: Es fehlt ihnen dort an Struktur! Der Moderator und die Gruppe verständigen sich normalerweise weder über den konkreten inhaltlichen Gesprächsverlauf, noch über die Regeln, die dem gemeinsamen Gespräch zu Grunde liegen.

Zum anderen erleben die Teilnehmer aber auch eine Förderung ihres „Denkens“. Sie berichten davon, dass sie sich auch beim Verfassen schriftlicher Arbeiten vermehrt um eine gute Strukturierung der Texte bemühen und sich Fragen stellen, die man sich auch in einem Sokratischen Gespräch stellt (z. B. die Frage: Brauche ich das jetzt wirklich für meine Argumentation?).

Die beschriebene Gesprächskompetenz in einem Sokratischen Gespräch ist den Teilnehmern also auch in anderen Situationen hilfreich.

Bevor ich im Folgenden den Versuch unternehmen werde, neue Kompetenzen zu formulieren, die in und durch ein Sokratisches Gespräch entwickelt werden können, ist es mir wichtig, darauf hinzuweisen, dass die genannten Ergebnisse und auch die folgenden, nur erste Annäherungen an komplexe Phänomene sind. Die vorgeschlagenen Unterscheidungen und Begrifflichkeiten sind Versuche, erste „Verständnisschnitten“ zu eröffnen. Sie haben nicht den Anspruch, die einzig Möglichen zu sein, und sollten in weiteren Untersuchungen auf ihre „Bannkraft“ überprüft werden.

Die folgenden Kompetenzen, die über die Fähigkeit, Sokratische Gespräche zu führen, hinausweisen, werden in einem Sokratischen Gespräch gefördert:

1. SITUATIONSANGEMESSENER EINSATZ VON ÄUßERUNGEN (TIMING)

Die Teilnehmer lernen den Unterschied zwischen situationsadäquatem und nicht adäquatem Einsatz von Äußerungen kennen, da ein Austausch über den Gesprächsverlauf stattfindet und sie dadurch und durch die Orientierung an den Regeln auf „falschen“ Einsatz hingewiesen werden. Wie in den Erfahrungsberichten zum Ausdruck kommt, wenden die Teilnehmer (manche

mehreren Kompetenzen versucht hingegen eine weitere, durchaus wünschenswerte Differenzierung vorzunehmen, und hat so auch ihre Berechtigung.

zumindest) diese Fähigkeit auch in anderen Kontexten an und überlegen sich „mehr“, wann sie etwas zu einem Gespräch beitragen wollen bzw. sollten.

2. STRUKTURIERTES DENKEN

Die Teilnehmer berichten davon, dass sie die Strukturierung des Gesprächs nicht nur für Gespräche hilfreich und bedeutsam finden, sondern auch für das eigene Denken. Das Abwägen verschiedener Positionen und die Fähigkeit, Probleme in Teilfragen zu zergliedern, scheinen in einem Sokratischen Gespräch erlernt werden zu können.

3. GESPRÄCHSGESTALTUNGSKOMPETENZ

Die Teilnehmer berichten davon, dass sie das Wissen um die Bedeutung von strukturschaffenden Elementen auch in anderen Diskussionszusammenhängen einsetzen können. Sie können dort nun benennen, was sie am Gesprächsverlauf stört und Vorschläge machen, wie die Gespräche besser ablaufen könnten. Unter dem berechtigten Vorbehalt, dass Gesprächssituationen sehr unterschiedlich sind, ließe sich die Hypothese formulieren, dass die Teilnehmer an einem Sokratischen Gespräch eine „Gesprächsgestaltungskompetenz“ aufbauen, die sie in die Lage versetzt, Gesprächssituationen einzuschätzen, eventuelle Schwierigkeiten zu thematisieren und die impliziten und expliziten Regeln, die in diesem Gesprächskontext gelten, auf den Prüfstand zu stellen. Die oben vorgenommene Einschränkung bezieht sich vor allem auf die Frage, ob so eine „Gesprächsgestaltungskompetenz“ in allen möglichen Gesprächssituationen die gleiche ist oder ob es nicht geboten ist, die Gesprächsgestaltungskompetenz, die man in einem Sokratischen Gespräch erlernen kann, auf den Bereich rationaler Diskussionen zu beschränken. Aber selbst mit dieser Einschränkung scheint es für Studenten keine ganz unwesentliche Kompetenz, rationale Diskussionen gestalten zu können.

4. MODERATIONSFÄHIGKEIT

Eine weitere Hypothese, die sich an die Analyse des Materials anschließen lässt, ist die, ob nicht diese „Gesprächsgestaltungskompetenz“ auf grundsätzliche „Moderationsfähigkeiten“ hinweist. Eine der wichtigsten Aufgaben von Moderatoren ist das Strukturieren der inhaltlichen Beiträge der Teilnehmer. In einem Sokratischen Gespräch beginnen die Teilnehmer irgendwann selbst, die Beiträge der anderen, aber auch ihre eigenen, einzuordnen. Die Teilnehmer eines Sokratischen Gesprächs übernehmen mehr und mehr Moderatortaufgaben mit und „wachsen“ so in eine Moderatorrolle hinein. Das Sokratische Gespräch scheint so ein großartiges Übungsfeld für Moderationstrainings zu sein.

Die Ergebnisse dieser Arbeit zeigen, dass das Sokratische Gespräch nicht nur seiner theoretischen Anlage nach Potential zur Förderung von Schlüsselkompetenzen besitzt, sondern dass auch die Auswertung eines konkreten Gesprächs Hinweise darauf ergibt. Die vier zuletzt genannten Kompetenzen scheinen, mindestens für den Bereich der Hochschulen, Schlüsselkompetenzen zu sein. Sie erfüllen die Forderung von MERTENS sie haben „*die Eignung für eine große Zahl von Positionen und Funktionen.*“²⁴⁴

²⁴⁴ MERTENS (1974), 207.

7. KONSEQUENZEN FÜR DIE WEITERE FORSCHUNG UND PRAXIS

Die folgenden kurzen Überlegungen zur Relevanz der Ergebnisse lassen sich in zwei Bereiche einteilen: Zunächst werde ich (a.) auf die Konsequenzen für die weitere Forschung zum Sokratischen Gespräch eingehen und dann (b.) auf die Konsequenzen für den weiteren Einsatz des Sokratischen Gesprächs an Hochschulen.

a. Konsequenzen für die weitere Forschung

1. Die Menge und Komplexität des untersuchten Materials war im Rahmen dieser Masterarbeit kaum zu „bändigen“. Da es wenige Orientierungspunkte gab, die bei der Gestaltung des Untersuchungsdesigns helfen konnten, ist diese Arbeit auch als ein „methodologisches Experiment“ anzusehen. Erstes Ergebnis dieses Experiments ist es, dass eine weitere, detailliertere Untersuchung nur möglich ist, wenn es eine Beschränkung auf bestimmte Fragestellungen gibt. Ein großer Bereich, der in dieser Arbeit nur in ersten Zügen angegangen werden konnte, ist dabei die genaue Transkriptanalyse von bestimmten Gesprächsabschnitten. Wie sich gezeigt hat, sind direkte Transkriptanalysen für das Verständnis dessen, wie in einem Sokratischen Gespräch gesprochen wird, unerlässlich. Die Unterschiedlichkeit der verschiedenen Gesprächsphasen und die Komplexität der Phänomene konnte in dieser Arbeit zunächst nur festgestellt werden.

Gleichzeitig ermöglicht diese Arbeit aber auch genauere Untersuchungen: Durch die vorgenommenen Analysen und die ersten Bezeichnungen interessanter Phänomene ist es mir jetzt möglich, sehr präzise Fragen zu stellen. Diese präzisen Fragestellungen wurden aus den Materialstudien heraus entwickelt und haben so einen besonderen Wert: Sie sind keine leeren Abstraktionen. Vor dieser Arbeit gab es nicht die Möglichkeit zur Stellung präziser Fragen, da noch kein Material untersucht worden war. Zur Bearbeitung dieser Fragen mittels gesprächsanalytischer Methoden wäre es allerdings hilfreich und notwendig, den Sachverstand von Gesprächsforschern in Anspruch zu nehmen. Mögliche Fragestellungen wären dabei:

- Überprüfung der Klassifikation von Äußerungstypen:
Ist die Unterscheidung in Sachäußerungen und M1- und M2-Äußerungen tatsächlich die Unterscheidung, die dem Material am besten gerecht wird? Oder gibt es noch mehr Differenzierungen, die dem Material zu entnehmen sind?
- Spezifikation von Situationsadäquatheit:
Was genau ist „Timing“? Wann wird es eingesetzt? Wer oder was entscheidet über die Adäquatheit?

- Untersuchung der Lernprozesse während des Gesprächs:
Lassen sich die angedeuteten Prozesse der Mimesis und der Reflexion noch detaillierter nachzeichnen? Welche Faktoren sind dafür ausschlaggebend, dass diese Prozesse in Gang kommen?
- Analyse der Moderation:
Welche Aufgaben übernimmt der Moderator eines Sokratischen Gesprächs? Hat er tatsächlich „nur“ die Aufgabe, M1-Äußerungen beizutragen? Und wie, wann und warum übernehmen die Teilnehmer Moderatortaufgaben mit?

2. Die Erhebung der Erfahrungsberichte der Teilnehmer und die abschließende Gruppendiskussion erwiesen sich als produktive Methoden. Die interessanten Ergebnisse zeigen zum einen, dass die Teilnehmer selbst eine Förderung derjenigen Kompetenzen erleben, die auch in den Materialstudien im Fokus der Forschung gewesen waren („Timing“, „Gesprächsgestaltungskompetenz“), und zum anderen geben sie eine Antwort auf die wichtige Frage, in welchen Bereichen die Teilnehmer ein Anwendungsfeld für das Gelernte sehen. Diese Antworten wären durch bloße Materialstudien so nicht möglich gewesen. Gerade in der Kombination materialgestützter Verfahren mit der Erhebung der Teilnehmerperspektive entstand ein differenziertes Bild dieses Gesprächs.

Im Zusammenhang mit der Teilnehmerperspektive ließe sich auch über eine „Anschlussuntersuchung“ nachdenken: Gibt es eine Art von „Langzeitwirkung“ der Erfahrungen oder fallen die Teilnehmer wieder in alte Gesprächs-, Erlebnis- und Handlungsmuster zurück?

3. Die Prozesse der Mimesis und der Reflexion, die in einem Sokratischen Gespräch wirksam zu sein scheinen, sind eine mögliche Antwort auf die Frage, wie sich Lernen in einem Sokratischen Gespräch vollzieht. In diesem Zusammenhang scheint ein weiteres interessantes Forschungsvorhaben möglich: Wie funktionieren Lernprozesse in „normalen“ Seminaren? Wie in Kapitel 4 bereits beschrieben, habe ich keine materialgestützten Untersuchungen gefunden, die sich dieser Frage annehmen. Es wäre daher sicherlich interessant, ein normales Seminar mit einer ähnlichen Methodenkombination (Materialaufnahmen und -analysen, sowie Erhebung der Teilnehmerperspektive) zu begleiten, wie ich es in dieser Arbeit mit dem Sokratischen Gespräch versucht habe.

b. Konsequenzen für den weiteren Einsatz des Sokratischen Gesprächs an Hochschulen

Neben den möglichen neuen Fragestellungen für weitere Forschungsvorhaben, ergeben sich aus den Ergebnissen dieser Untersuchung auch Konsequenzen für den weiteren Einsatz Sokratischer Gespräche an den Hochschulen.

1. Die Untersuchungen legen nahe, dass die mimetischen Prozesse, die während eines Sokratischen Gesprächs stattfinden, für das Erlernen der beschriebenen Kompetenzen sehr wichtig sind. Um diese Prozesse in Gang zu setzen, bedarf es allerdings einer gewissen Dauer und Regelmäßigkeit. Daher gilt es zu überlegen, ob es nicht sinnvoll wäre, Sokratische Gespräche auch, wie es HECKMANN getan hat, semesterbegleitend anzubieten. Möglich scheint zum Beispiel (ähnliche Vorschläge wurden in einigen „informellen“ Gesprächen mit den Teilnehmern entwickelt) ein „initiiertes“ Wochenende zu Beginn eines Semesters, das dann als vierstündige Veranstaltung einmal in der Woche fortgesetzt wird. Diese Kombination aus einer anfänglichen Blockveranstaltung, die mir wichtig zu sein scheint, um den besonderen Sprachstil des Sokratischen Gesprächs zu etablieren, und den anschließenden regelmäßigen Veranstaltungen verspricht eine große Wirkung auf die beschriebenen Kompetenzen der Teilnehmer. Die Bedeutung der Regelmäßigkeit wird auch von MARTIN HARTUNG in seinem Aufsatz „Wie lässt sich Gesprächskompetenz wirksam vermitteln“ angesprochen:

„Zwar können mit einer einzelnen Veranstaltung einzelne Aspekte oder einzelne Handlungsformen erfolgreich bearbeitet werden. Bedenkt man jedoch, wie komplex Gesprächskompetenz ist, hat nur ein umfassendes Konzept mit regelmäßigen Veranstaltungen Aussicht auf Erfolg.“²⁴⁵

2. Die anderen beschriebenen Prozesse, die für die Ausbildung der Kompetenzen in einem Sokratischen Gespräch wichtig zu sein schienen, waren die Prozesse der Reflexion. Durch die vorgenommenen Transkriptanalysen fiel mir auf, dass wir während des Gesprächs oft sehr oberflächlich über den bisherigen Gesprächsverlauf sprachen. Selbst wenn wir uns vorgenommen hatten, unser eigenes Vorgehen zu reflektieren, gelang uns das oft nicht sonderlich gut.²⁴⁶ Ich selbst aber war durch die anschließende Arbeit am Transkriptmaterial in der Lage, viele Reflexionen über die Gründe für eher gelungene oder eher nicht gelungene Gesprächspassagen anzustellen. Wie das schon erwähnte Zitat aus Luis Abschlussbericht deutlich macht²⁴⁷, ist es während

²⁴⁵ HARTUNG (2004), 59.

²⁴⁶ Siehe im Bericht (Kapitel 5.2), Reflexionsrunde des Gesprächs 5.

²⁴⁷ „Besonders interessant während der Gespräche war für mich, darauf zu achten, wann ein Gespräch verworren wird/ lange dauert/ man das Gefühl hat, man kommt nicht zu Wort. Leider ist mir das überhaupt nicht gelungen, denn ich merkte immer nur, wenn wir uns in einer solchen Situation befanden. Jedoch niemals, welche Faktoren dazu beigetragen hatten, dass wir überhaupt in eine solche Situation geraten waren!“ LUIS, 30-34.

des Gesprächs selbst meist nicht möglich „mitzubekommen“, warum die Gespräche plötzlich „verworren“ werden. Erst nachträgliche Transkriptanalysen ermöglichen dies. Es könnte also gewinnbringend sein, mit ausgewählten Transkripten zu arbeiten und mit einer gemeinsamen Analyse dieser Transkripten zu beginnen. Dies, so die Vermutung, würde neuerliche reflexive Prozesse anstoßen, die dem Kompetenzerwerb förderlich sein dürften. Interessanterweise gibt es in der Gesprächsforschung viele Verweise darauf, dass die besten Kommunikationstrainings die sind, in denen mit authentischen Transkripten aus Gesprächssituationen der Beteiligten gearbeitet wird.²⁴⁸ Beginnt man allerdings mit diesen gemeinsamen Transkriptanalysen, läuft man Gefahr, das Sokratische Gespräch zu einem „Kommunikationstraining“ zu machen, das in seinen inhaltlichen Ansprüchen dadurch vielleicht (wahrscheinlich?) verlieren würde.²⁴⁹

3. Eine weitere Möglichkeit, Sokratische Gespräche zu verändern, um sie noch gezielter zur Förderung bestimmter Kompetenzen einzusetzen, bietet sich für den Bereich der „Moderationsfähigkeiten“ an. Wie in diesem Sokratischen Gespräch schon einmal kurz ausprobiert, könnte man den Versuch unternehmen, die Moderation zeitweise von den Teilnehmern übernehmen zu lassen. Die schon zitierte Stelle aus der Gruppendiskussion²⁵⁰ macht deutlich, dass auch die Teilnehmer davon ausgehen, dass sich Moderieren nur durch Übung erlernen lässt und dass das Sokratische Gespräch, dank der klaren Regeln und Phasen, ein ideales Übungsfeld dafür wäre. Wie sehr wiederum das inhaltliche Vorankommen unter diesen „Moderationsübungen“ leiden würde, muss und wird sich in der Praxis zeigen.

²⁴⁸ Siehe z. B. BECKER-MROTZEK (2004).

²⁴⁹ Auf diese Gefahr aufmerksam gemacht wurde ich von einigen Teilnehmern in einem Gespräch über die Planung eines Sokratischen Gesprächs im Sommersemester 2006.

²⁵⁰ Siehe Kapitel 6.4.2 d. , bzw. GD, 746-791.

C. RESÜMEE

Zunächst ein kurzes persönliches Resümee: Ich habe durch das Anhören der Gesprächsaufnahmen, das Analysieren der Transkripte und das Studium der Teilnehmerberichte viel darüber gelernt, was in einem Sokratischen Gespräch wichtig ist. Nach dieser Arbeit ist mir sehr viel klarer, wie der Moderator eines Sokratischen Gesprächs seine Rolle wahrnehmen kann, obwohl es die erwähnten widersprüchlichen Handlungsaufforderungen gibt: Er strukturiert mittels M1-Äußerungen das Gespräch, trägt aber keine Sachäußerungen bei. Dieses Gebot der inhaltlichen Zurückhaltung ist dabei nicht mal so sehr für die „Nichtbeeinflussung“ der Teilnehmer bedeutsam, sondern es dient dem Überblick des Moderators. Lässt er sich auf die „Niederungen“ einer inhaltlichen Diskussion ein, verliert er diesen Überblick und kann nicht mehr so gut abschätzen, was gerade diskutiert werden sollte und was nicht. Die zweite Erkenntnis ist die, dass ein Moderator nie unfehlbar ist, und das Gespräch von strukturierenden Beiträgen der Teilnehmer somit sehr profitiert. Das Sokratische Gespräch erweist sich als ein wahrhaft demokratisches Gespräch. Alle Teilnehmer (auch der Moderator ist in diesem Zusammenhang nur ein Teilnehmer) verständigen sich gemeinsam über den Fortgang der Diskussion und den gemeinsamen Umgang miteinander. Vor allem am Anfang des Gesprächs übernimmt der Moderator dabei eine „Hilfsfunktion“ für die Gruppe, er übernimmt die strukturschaffenden Äußerungen so lange, bis auch die Teilnehmer in der Lage sind, diese strukturierenden Äußerungen beizutragen.

Für den größeren Zusammenhang meiner Arbeit und die Frage, ob und welche Schlüsselkompetenzen in einem Sokratischen Gespräch gefördert werden, bitte ich die gefundenen Antworten als „vorläufige“ und „annähernde“ zu verstehen. Wie die konkrete Arbeit am Material gezeigt hat, geht es um komplexe Phänomene, die nicht so einfach auf einen Begriff gebracht werden können. Versucht man dies dennoch, werden diese Begriffe schnell „leer“.

An einer der von mir genannten Kompetenzen lässt sich zeigen, dass es sehr verlockend ist, die gefundenen „kleinen“ Indizien zu großen Schlüsselkompetenzen „aufzublasen“. Die von mir in Kapitel 6.5 „Gesprächsgestaltungskompetenz“ genannte Fähigkeit, in argumentativen Diskussionen auf das Verfolgen eines Roten Fadens zu drängen, hat ihre Evidenz aus den Erfahrungsberichten der Teilnehmer gewonnen. Die Teilnehmer berichteten davon, dass es ihnen nach dem Sokratischen Gespräch möglich war, ihr Unbehagen an der Unstrukturiertheit anderer Diskussionen zu benennen und Verbesserungsvorschläge zu machen. Ob dieses Vermögen der Gesprächsgestaltung sich auch auf andere, oder gar auf alle möglichen Gesprächssituationen be-

zieht, ist dabei aber höchst fraglich.²⁵¹ Wünschenswert erscheint es uns deshalb, weil es aus einer pädagogischen Perspektive heraus so „praktisch“ wäre, wenn wir diese Schlüsselqualifikationen oder Schlüsselkompetenzen exakt bestimmen könnten. Wir müssten nur ein einziges Mal diese „Generalschlüssel“ verteilen und unsere so beschenkten Zöglinge könnten alle Türen dieser Welt öffnen. Das Problem ist nur: Der Generalschlüssel soll alle Türen öffnen und versucht deshalb in jedes Schloss zu passen! Die Konsequenz: Er sperrt keine Tür mehr auf.

ARNULF DEPPERMANN macht deutlich, welches Problem entsteht, wenn Kompetenzen in allen Kontexten anwendbar sein sollen:

„Die Kompetenz, Gespräche richtig zu führen, soll also eine Schlüsselqualifikation sein und alle möglichen Probleme lösen. Doch worin sie eigentlich in der konkreten Situation, in der ich mich als Ratsuchender befinde, bestehen soll, bleibt letzten Endes doch sehr unklar.“²⁵²

Die einzige Lösung für dieses Problem scheint mir die Bescheidenheit zu sein. Man sollte es als Erfolg werten, dass die Teilnehmer dieses Sokratischen Gesprächs jetzt in der Lage sind, ihr Unbehagen an unstrukturierten Diskussionen zu artikulieren und konkrete Vorschläge zur Verbesserung einzubringen. Die Diskussion über Schlüsselqualifikationen an Hochschulen sollte sich auf diese Bescheidenheit besinnen und klarer formulieren, welche Fähigkeiten für welche Kontexte in welchen Veranstaltungen gefördert werden sollen. Dabei sollte auf kontextfreie und damit leere Begrifflichkeiten wie „Gesprächskompetenz“ oder „Soziale Kompetenz“ verzichtet werden. Das Sokratische Gespräch verdient in solchen Planungen einen festen Platz und scheint für die vier genannten Kompetenzen des „**Timings**“, des **strukturierten Denkens**, der **Gesprächsgestaltung in rationalen Diskussionen** und des **Moderierens** großes Potential zu besitzen. Inwiefern es auch zur Förderung anderer Kompetenzen geeignet ist, mögen weitere Arbeiten zeigen.

²⁵¹ Es sind viele Gesprächssituationen vorstellbar, in denen die spezifische Gesprächsgestaltungskompetenz der Teilnehmer, Gespräche zu strukturieren, keine Anwendung finden kann, man denke zum Beispiel an Therapiegespräche.

²⁵² DEPPERMANN (2004), 15.

D. BIBLIOGRAPHIE

SCHLÜSSELQUALIFIKATIONEN

- BIERMANN, CHRISTIANE** (2003): "Methodenvielfalt ist nur die halbe Miete – Kompetenzentwicklung im Lehramtsstudium", in: HELEN KNAUF und MARCUS KNAUF (Hg.): *Schlüsselqualifikationen praktisch*. Bertelsmann: Bielefeld, S. 31-48.
- BILDUNGSKOMMISSION NRW** (1995): *Zukunft der Bildung – Schule der Zukunft*. Luchterhand: Neuwied.
- DIDI, HANS-JÖRG/FAY, ERNST ET AL.** (1993): *Einschätzung von Schlüsselqualifikationen aus psychologischer Perspektive*. Gutachten im Auftrag des Bundesinstituts für Berufsbildung: Bonn.
- FREUNDLINGER, ALFRED** (1992): *Schlüsselqualifikationen – Der Interaktionsorientierte Ansatz*. Institut für Bildungsforschung: Wien.
- JÄGER, PETER** (2001): *Der Erwerb von Kompetenzen als Konkretisierung der Schlüsselqualifikationen: eine Herausforderung an Schule und Unterricht*. Passau.
- KNAUF, HELEN** (2003): "Das Konzept der Schlüsselqualifikationen und seine Bedeutung für die Hochschule.", in: HELEN KNAUF und MARCUS KNAUF (Hg.): *Schlüsselqualifikationen praktisch*. Bertelsmann: Bielefeld, S. 11-30.
- MERTENS, DIETER** (1974): "Schlüsselqualifikationen", in: GÜNTER FALTIN und OTTO HERZ (Hg.): *Berufsforschung und Hochschuldidaktik. Sondierung des Problems*. Blickpunkt Hochschuldidaktik: Hamburg, S. 206-228.
- MUGABUSHAKA, ALEXIS-MICHEL** (2005): *Schlüsselqualifikationen im Hochschulbereich: Eine diskursanalytische Untersuchung der Modelle, Kontexte und Dimensionen in Deutschland und Großbritannien*. Kassel.
- ORTH, HELEN** (1999): *Schlüsselqualifikationen an deutschen Hochschulen*. Luchterhand: Neuwied.
- WILDT, JOHANNES** (1997): "Fachübergreifende Schlüsselqualifikationen - Leitmotiv der Studienreform?", in: ULRICH WELBERS (Hg.): *Das Integrierte Handlungskonzept Studienreform: Aktionsformen für die Verbesserung der Lehre an Hochschulen*. Luchterhand: Neuwied, S. 199 - 213.

SOKRATISCHES GESPRÄCH

- BIRNBACHER, DIETER/KROHN, DIETER (HG.)** (2002): *Das Sokratische Gespräch*, Reclam: Stuttgart.
- GRONKE, HORST** (2004): "Mit Ariadne im Labyrinth der Verständigung: Sokratische Argumentation und sokratisches Analysegespräch", in: DIETER KROHN (Hg.): *Verständigung über Verständigung. Metagespräche über Sokratische Gespräche*. LIT Verlag: Münster, S. 12-63.
- HECKMANN, GUSTAV** (1981): *Das Sokratische Gespräch*. Schroedel: Hannover.
- HORSTER, DETLEF** (1994): *Das Sokratische Gespräch in Theorie und Praxis*. Leske & Budrich: Opladen.
- NEIBER, BARBARA** (2004): "Sinn und Funktion des teilnehmerorientierten Metagesprächs", in: DIETER KROHN (Hg.): *Verständigung über Verständigung. Metagespräche über Sokratische Gespräche*. LIT Verlag: Münster, S. 121-129.
- NELSON, LEONARD** (2002.): "Die sokratische Methode", in: DIETER BIRNBACHER und DIETER KROHN (Hg.): *Das sokratische Gespräch*. Reclam: Stuttgart, S. 21 -72.

- RAUPACH-STREY, GISELA** (1997): "Grundregeln des Sokratischen Gesprächs", in: DIETER NEIBER und BARBARA KROHN (Hg.): *Neuere Aspekte des Sokratischen Gesprächs*. LIT Verlag: Münster, S. 145- 162.
- RAUPACH-STREY, GISELA** (2002): *Sokratische Didaktik*. LIT Verlag: Münster.
- STARY, JOACHIM/GRONKE, HORST** (1998): "□ Sapere aude!□ Das Neosokratische Gespräch als Chance für die universitäre Kommunikationskultur", *Handbuch Hochschullehre*. Rabe: Bonn.
- THOMAS, KONRAD** (2004): "Sokratisches Gespräch und Themenzentrierte Interaktion. Gemeinsame Wege – getrennte Wurzeln", in: DIETER KROHN (Hg.): *Verständigung über Verständigung. Metagespräche über Sokratische Gespräche*. LIT Verlag: Münster, S. 111-120.

DISKURSFORSCHUNG

- BECKER-MROTZEK, MICHAEL/BRÜNNER, GISELA** (2004): "Der Erwerb kommunikativer Fähigkeiten: Kategorien und systematischer Überblick", in: MICHAEL BECKER-MROTZEK und GISELA BRÜNNER (Hg.): *Analyse und Vermittlung von Gesprächskompetenz*. Verlag für Gesprächsforschung: Radolfzell, S. 29 -46.
- DEPPERMAN, ARNULF** (1999): *Gespräche analysieren*. Leske & Budrich: Opladen.
- DEPPERMAN, ARNULF** (2004): "Gesprächskompetenz – Probleme und Herausforderungen eines möglichen Begriffs", in: MICHAEL BECKER-MROTZEK und GISELA BRÜNNER (Hg.): *Analyse und Vermittlung von Gesprächskompetenz*. Verlag für Gesprächsforschung: Radolfzell, S. 15-28.
- HARTUNG, MARTIN** (2004): "Wie lässt sich Gesprächskompetenz wirksam und nachhaltig vermitteln?", in: MICHAEL BECKER-MROTZEK und GISELA BRÜNNER (Hg.): *Analyse und Vermittlung von Gesprächskompetenz*. Verlag für Gesprächsforschung: Radolfzell, S. 47-66

METHODEN

- BINNEBERG, KARL** (1993): *Sprache, Logik, Pädagogik*. Deutscher Studien Verlag: Weinheim.
- BOHNSACK, RALF** (1997): "Gruppendiskussionsverfahren und Milieuforschung", in: BARBARA FRIEBERTSHÄUSER und ANNEDORE PRENGEL (Hg.): *Handbuch Qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft*. Juventa: Weinheim, S. 492-502.
- FATKE, REINHARD** (1997): "Fallstudien in der Erziehungswissenschaft", in: BARBARA FRIEBERTSHÄUSER und ANNEDORE PRENGEL (Hg.): *Handbuch Qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft*. Juventa: Weinheim, S. 56- 70.
- FRIEBERTSHÄUSER, BARBARA** (1997): "Interviewtechniken - ein Überblick" in: BARBARA FRIEBERTSHÄUSER und ANNEDORE PRENGEL (Hg.): *Handbuch Qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft*. Weinheim: Juventa, S. 371-395.
- GEERTZ, CLIFFORD** (1995): "Dichte Beschreibung", in: CLIFFORD GEERTZ (Hg.): *Dichte Beschreibung: Beiträge zum Verstehen kultureller Systeme*. Suhrkamp: Frankfurt am Main, S. 7-43.
- KELLE, HELGA** (1997): "Die Komplexität sozialer und kultureller Wirklichkeit als Problem qualitativer Forschung", in: BARBARA FRIEBERTSHÄUSER und ANNEDORE PRENGEL (Hg.): *Handbuch Qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft*. Juventa: Weinheim, S. 192- 208.
- KNORR-CETINA, KARIN** "Spielarten des Konstruktivismus", in: *Soziale Welt*, 40(1/2), S. 86 - 96.
- SCHMIDT, CHRISTIANE** (1997): "□ ‚Am Material‘: Auswertungstechniken für Leitfadeninterviews" in: BARBARA FRIEBERTSHÄUSER und ANNEDORE PRENGEL (Hg.): *Handbuch Qualita-*

tive Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft. Weinheim: Juventa. S. 544-568.

SIEBERT, HORST (1998): *Konstruktivismus*. Deutsches Institut für Erwachsenenbildung: Frankfurt am Main.

SIEBERT, HORST (1999): "Konstruktivistische Aspekte", in: DIETER NEIBER, BARBARA WALTER und NORA KROHN (Hg.): *Das Sokratische Gespräch – Möglichkeiten in philosophischer und pädagogischer Praxis*. dipa Verlag: Frankfurt am Main, S. 75-82.

SONSTIGE LITERATUR

COHN, RUTH C. (2004): "Das Thema als Mittelpunkt interaktioneller Gruppen" in: RUTH COHN: *Von der Psychoanalyse zur themenzentrierten Interaktion*. Klett-Cotta: Stuttgart, S. 113-119.

ROSENBERG, JAY F. (1986): *Philosophieren*. Klostermann: Frankfurt a.M.

WIMMER, FRANZ MARTIN (1996): "Polylog der Traditionen im philosophischen Denken", in: *Dialektik: Zeitschrift für Kulturphilosophie*, 1996/1, S. 81-98.

WULF, CHRISTOPH (1999): "Mimesis in Gesten und Ritualen" in: ALFRED SCHÄFER und MICHAEL WIMMER (Hg.): *Identifikation und Repräsentation*. Opladen: Leske & Budrich, S. 255-278.

WULF, CHRISTOPH (2001): *Einführung in die Anthropologie der Erziehung*. Beltz: Weinheim.

E. ERKLÄRUNG

Ich versichere, dass ich diese Arbeit selbstständig verfasst und keine anderen als die angegebenen Quellen und Hilfsmittel verwendet habe.

Tobias Fink
Galgenbergstr.11
31135 Hildesheim
email: tobias_fink@gmx.de